



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERFECTIBILIDADE E EDUCAÇÃO MORAL NO EMÍLIO DE ROUSSEAU:  
UMA CONEXÃO NECESSÁRIA**

**LIA PRESGRAVE REIS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PERFECTIBILIDADE E EDUCAÇÃO MORAL NO EMÍLIO DE ROUSSEAU:  
UMA CONEXÃO NECESSÁRIA

LIA PRESGRAVE REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LIA PRESGRAVE REIS

PERFECTIBILIDADE E EDUCAÇÃO MORAL EM ROUSSEAU: UMA  
CONEXÃO NECESSÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 31. 03. 2015

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josefa Eliana Souza  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha<sup>6</sup>  
Universidade Federal do Maranhão/UFMA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2015

À minha mãe e a Heitor.

Que ele seja o príncipe de si mesmo como bendiz o poeta.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é relembrar. E quando relembro me dou conta de que só rememoro o que me escapa. De repente, me apercebo de que a mesma memória que agora me faz pensar que algo se perde nessas lembranças para dar lugar a outras, dentro em breve também será um fio no tempo.

A conclusão desta dissertação encerra um período agitado e interessante, mas que começou cheio de turbulências e inquietude. E numa dessas ocasiões eu sucumbi, algo morreu em mim. Precisei de um recesso de quem eu era, um repentino pouso forçado. Certa vez me descobri mortal, senti na pele um dos mistérios que envolvem a existência: eu não viveria para sempre. Um dia “acordei com câncer” e, embora eu acreditasse que isto poderia acontecer comigo à semelhança do que ocorre com diversas pessoas que diariamente recebem tal diagnóstico, iniciei o retrospecto, procurei sinais, tentando conferir algum sentido a esse belo acaso que, no meu entender, é a vida.

Após o câncer, relativizei um tanto a doença física quando percebi que estar saudável também significa encontrar paz interior “apesar de”; vivenciar os problemas da vida com alguma graça e leveza; cair e aceitar nossas imperfeições com dignidade e não jogar nosso peso nos ombros do mundo. É um mergulhar muito fundo dentro de si mesmo, onde se navega por zonas muito obscuras da alma, o sem-fundo dentro de cada um de nós. Contudo, quando percebemos e aceitamos isso da forma mais natural possível, compreendemos a singeleza e a dádiva contidas nessa fragilidade que nos torna humanos.

Hoje, posso dizer que amo ainda mais a vida por tudo que ela representa. O medo se avizinha, mas minha vontade de vida, teimosa e crédula, insiste em sussurrar que o melhor ainda está por vir. Hoje, vivo com ainda mais plenitude e alegria que antes. Compreendi que a vida é um jogo no qual se faz necessário bastante planejamento, mas no fim das contas ela acontece no agora porque o amanhã é sempre um horizonte, uma utopia. Assim, urge viver: “Chegou um tempo em que não adianta morrer. Chegou um tempo em que a vida é uma ordem. A vida apenas, sem mistificação”. Drummond e a vida me ensinam que o milagre é feito de carne, osso e músculos.

Inicialmente, peço desculpas pela minha ausência em alguns momentos.

Em relação aos agradecimentos, à minha mãe que, apesar de tudo, está sempre ao meu lado e que desde cedo me mostrou a importância de estudar. Ao meu irmão, pelo desejo do reencontro. Aos meus amigos e amigas pelas conversas, pelo apoio em diversos momentos, pelas alegrias.

À minha mãe novamente e à Célia que cuidavam de tudo enquanto eu estudava; e à tia Andréa pelo carinho.

Aos colegas de turma pelas discussões boas e outras nem tanto, pelas risadas. Aos colegas e professores que me procuraram e/ou enviaram mensagens durante o meu tratamento: Carmen Pimentel, Laís Santana e às Prof.as Dr.as Ana Teixeira, Josefa Eliana Souza e Silvana Bretas; ao Prof.

Dr. Everaldo Vanderlei de Oliveira pela gentileza da visita prestada e ao meu orientador, Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos, pela mensagem de apoio naquela delicada ocasião.

Aos familiares, amigos, conhecidos e desconhecidos que se importaram comigo e/ou pediram pela minha vida. Prefiro não detalhar esses nomes para não me arriscar a esquecer de alguém. Ainda assim, agradeço especialmente a Jô por ter cuidado de mim com tanto carinho; a Clézio, Seda e Bernardo pelos ensinamentos. À Natália Guerra (*in memoriam*) por ter doado seu tempo em amor indo me visitar no hospital sem ao menos saber quem eu era. Guardarei nosso primeiro e único momento para sempre comigo. Hoje você está no mar do Arpoador e em cada um de nós que fomos tocados por sua intensa e digna luta pela vida, por sua serena compreensão da morte, enfim, por sua (breve) presença neste mundo.

Aos médicos, enfermeiros e auxiliares que cuidaram de mim. Aos médicos: Paulo, pela rapidez no diagnóstico; Karina, pela atenção, profissionalismo e disponibilidade em diversos momentos; César, pela cumplicidade, amizade, piadas inúmeras que fizemos mesmo num momento tão sombrio, por ter ido me visitar na UTI no dia seguinte à minha longa cirurgia e pelo “*milk-shake* da convalescença” que tomamos algumas semanas após a cirurgia para celebrar o êxito do tratamento. Você é especial.

Ao meu analista, pela escuta e pelo afeto sincero.

Nessa trajetória acadêmica, agradeço em especial à minha amiga e Professora Dra. Sônia Barreto Freire que acreditou e acredita em mim às vezes mais do que eu mesma. Obrigada por tudo que não caberia nessas páginas. Agradeço também: ao Prof. Dr. Thomaz Kawauche pelas explicações sobre Rousseau, pelas indicações de bibliografia, pela atenção, delicadeza e generosidade em partilhar um pouco dos seus conhecimentos comigo; a Paulo de Tássio Borges da Silva por sua inspiradora compreensão das “outridades”, pela tenacidade e humanidade; a Ricardo Teles pela alegria, risadas e pela amizade; à Juliana Rosa pela amizade; às Prof.as Dr.as Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Ana Teixeira pela seriedade e dedicação nas aulas e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Bretas pela amizade; ao meu orientador, Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos, pelas orientações, indicações de bibliografia, empréstimo de livros e por ter me incentivado a estudar mais e à CAPES por ter propiciado esta pesquisa.

Por último, à música e à poesia que embalaram, silenciaram e acalentaram minha alma nos momentos mais solitários.

E aos que porventura eu tenha esquecido.

Canto a raiz do tempo na raiz do espaço.  
A minha hora é esta hora  
o meu instante é este instante.  
Tenho um relógio em cada gesto  
em todos os meus poros bate a meia-noite.  
A eternidade é muito perto ou muito longe  
mas já não passa por aqui.  
A minha data é esta data.  
Hoje  
sou teu contemporâneo  
Tempo.

Porque nem sempre tive a tua idade.  
Eu já fui rei de cada instante e já cantei  
na tua imensa eternidade.

Se de repente se abrissem os batentes da noite  
e eu pudesse voltar  
se de repente Tempo me levasses  
de novo ao tempo da inocência  
eu gravaria em cada instante a data deste tempo  
eu escreveria sobre a eternidade  
a dolorosa brevidade deste instante.  
Ah se de novo me levasses ao país da brisa

*Rio Águeda que vais  
Banhando a verde fragrância  
Das margens do Nunca Mais  
onde fica a minha infância*

eu escreveria sobre as águas um só verso póstumo:  
aquele que passasse nas águas que passam  
e passando deixasse  
nas margens do futuro um sinal deste tempo  
– areia que me escorre pelos dedos breves.

Mas hoje eu quero ser o teu contemporâneo  
quero acertar na História o calendário  
quero escrever na página das mãos  
a data exacta em que saúdo  
o teu puro passar.  
Hoje eu quero ser o teu guerreiro  
quero bater com teus martelos nas colunas  
dos templos onde os deuses já morreram  
para acertar no meu país o teu relógio.

Ah que de novo os teus ponteiros no meu sangue  
[apontem  
aquele instante que por ser eterno foge.  
Eu que já fui outrora o teu contemporâneo de hoje  
não suporto ser hoje o teu contemporâneo de ontem.

Onde tu no presente és cheio de passado  
eu quero ser futuro. Quero transformar.  
Onde tu no presente és já futuro começado  
quero viver a tua lei: quero passar.

Seja o meu canto este momento e só este momento  
e sendo este momento tenha aquela idade  
em que já sombra ou mera folha ao vento  
eu me perca na tua imensa eternidade.

Que póstumo não sei viver não sei cantar.  
E ser presente é ser passado e ser futuro apenas hoje.  
O mais é só areia que nos foge  
por entre as breves mãos. Ser presente é passar.

(Manuel Alegre, *Obra Poética*)

## RESUMO

Fundamentado no romance *Emílio ou da educação*, o problema de investigação concernente a este trabalho visa demonstrar a necessidade de uma educação moral na pedagogia de Jean-Jacques Rousseau. Para tal, elaborou-se a seguinte hipótese: se o ingresso humano na civilização é responsável pela degradação moral da humanidade, torna-se então necessária uma educação moral. Diante do exposto, resta, portanto, analisar sob quais circunstâncias compareceria na obra rousseauiana um projeto de educação moral, ou seja, como esta é justificada pelo genebrino ou como é possível extrair indícios de uma educação moral do seu projeto filosófico. E, caso esta suposição seja confirmada, pretende-se revelar as condições de possibilidade para a realização de tal objetivo, uma vez que a educação moral é intrínseca ao ato de educar. Para tal, em face da hipótese, a pesquisa defende o conceito de moralidade relevante para a educação moral na pedagogia de Rousseau; e intenta evidenciar a pertinência da retomada do seu pensamento para se compreender a relação entre educação e moralidade à luz do conceito de perfectibilidade humana. Pretende-se compreender também – sobretudo por meio da análise do *Emílio* e de outras obras do filósofo tais como *Discurso sobre as ciências e as artes* (*Discours sur les sciences et les arts*), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) e *Júlia ou a Nova Heloísa* (*Julie ou La Nouvelle Héloïse*) – como Rousseau estabeleceu os fundamentos para uma educação moral; investigar o nascimento da consciência moral nos indivíduos e de que modo a educação está vinculada às ações morais. Ademais, procura-se demonstrar como a perfectibilidade pode contribuir para a formação do indivíduo e como a educação, fundamentada conforme princípios morais, pode auxiliar no aperfeiçoamento humano através da conexão entre natureza, consciência moral e liberdade.

**Palavras-chave:** educação moral. infância. perfectibilidade. Emílio. Jean-Jacques Rousseau.



## ABSTRACT

Based on the novel *Emile, or On Education*, the research problem concerning this dissertation demonstrates the necessity for a moral education in Jean-Jacques Rousseau's pedagogy. For this purpose, we prepared the following hypothesis: if human entry into civilization is responsible for the moral degradation of humanity, then a moral education is required. Given the above, it remains, therefore, to examine under what circumstances a moral education project appears at Rousseau's work, that is to say, how this is justified by the philosopher or how it is possible to extract evidence of a moral education in his philosophical project. And, if this assumption is confirmed, we intend to reveal the conditions of possibility for the realization of this goal, since moral education is intrinsic to the act of educating. To this end, given the hypothesis, the research supports the concept of morality relevant to moral education in Rousseau's pedagogy, and attempts to demonstrate the relevance of the resumption of his thought to understand the relationship between education and morality according to the concept of human perfectibility. We also intend to comprehend – especially by *Emile's* analysis and by other works of the philosopher such as *A Discourse on the Moral Effects of the Arts and Sciences* (*Discours sur les sciences et les arts*), *Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men* (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) and *Julie, or the New Heloise* (*Julie or La Nouvelle Héloïse*) – how Rousseau laid the foundations for a moral education; investigate the birth of moral consciousness in individuals and how education is linked to moral actions. In addition, we seek to demonstrate how perfectibility may contribute to the formation of the individual, and how education, based on moral principles, can contribute to human improvement through the connection between nature, conscience and freedom.

**Keywords:** moral education. childhood. perfectibility. Emile. Jean-Jacques Rousseau.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 A ESPECIFICIDADE DO CONCEITO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO NATURAL ROUSSEAUNIANA .....	28
2.1 O FORTALECIMENTO DO CORPO E O REFINAMENTO DOS SENTIDOS .....	29
2.2 O APRENDIZADO PRÁTICO DAS REGRAS DE CONDUTA: UM ESBOÇO DE MORAL .....	36
2.3 O CONCEITO DE NATUREZA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA .....	39
3 EDUCADOR, LIBERDADE E EDUCAÇÃO SOLITÁRIA .....	44
3.1 O EDUCADOR COMO IDEAL TANGÍVEL DA NATUREZA: UM DIRECIONAMENTO NECESSÁRIO E UMA DIFICULDADE .....	44
3.2 O CUIDADO COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO E A IDEIA DE LIBERDADE BEM REGRADA .....	48
3.3 A EDUCAÇÃO SOLITÁRIA: ARTIFÍCIO E CUIDADO PARA PROTEÇÃO DA NATUREZA INFANTIL .....	53
4 EDUCAÇÃO MORAL E PERFECTIBILIDADE .....	59
4.1 A CRIANÇA COMO SENDO UM ELEMENTO QUE DEVE SER MORALMENTE EDUCADO .....	59
4.2 CONSCIÊNCIA MORAL: AMÁLGAMA DE RAZÃO E NATUREZA NO ESPÍRITO HUMANO .....	69
4.3 FELICIDADE: SENTIDO PARA A MORALIDADE E DESTINAÇÃO HUMANA .....	72
4.4 PERFECTIBILIDADE: DIFERENCIAL QUE CONECTA A EDUCAÇÃO À MORALIDADE .....	78
CONCLUSÃO .....	83
REFERÊNCIAS .....	89

## I

## 1 INTRODUÇÃO

Surgida na Europa e tendo alcançado seu apogeu no século XVIII, a Ilustração (*Lumières*) foi considerada a era do primado da racionalidade como condição para a superação da tirania, superstição e os mitos referentes à Idade Média. Por esse motivo, o período é conhecido como o “Século da filosofia” e igualmente como o “Século da educação”, uma vez que traduz o interesse generalizado pelo saber aliado ao desejo de empreender novas descobertas no âmbito das ciências e das artes. A educação era imprescindível para a Ilustração, pois através dela o homem aprendia a utilizar sua razão e liberdade tão caras àqueles projetos filosóficos, os quais visavam à formação de cidadãos<sup>1</sup> que pensassem autonomamente e enxergassem a importância da liberdade para o agir humano. Existia assim, à época, significativa esperança em relação ao potencial transformador do homem enquanto impulsionador do progresso técnico e moral da humanidade por meio da educação, apesar da ampla crítica direcionada ao progresso que ocupou a Ilustração no século XVIII.

Com o declínio da sociedade medieval no final do século XV, a Europa vivencia processos de laicização tanto de ordem econômica – com a recuperação do comércio –, política – com a criação dos Estados-nações e sua política de controle social – e ideológica – quando ocorre a delimitação entre o religioso e o mundano no que tange à consciência individual e a vida social. Não obstante o caráter emancipador e libertário da Ilustração, na Idade Moderna conviviam-se com duas forças opostas: se por um lado havia os anseios de liberdade dos indivíduos que se civilizavam, por outro a vida do cidadão tornava-se cada vez mais policiada pelo Estado que agora assumia novas formas de controlar o cotidiano das pessoas (CAMBI, 1999).

O Estado iluminista naquele momento era o epicentro do que Franco Cambi em *História da pedagogia* considerou o “projeto de pedagogização da sociedade”, ou seja, a tentativa por parte do Estado de reorganizar o tecido social, divulgando novos códigos de comportamento com o objetivo de controlar os indivíduos e produzir cidadãos adaptados à sociedade moderna:

O mundo moderno [...] pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade,

---

<sup>1</sup> A palavra “cidadão” - recorrente ao longo deste trabalho - não designa a acepção que possui o termo pensado à maneira de uma democracia, visto que Rousseau viveu sob o signo de uma monarquia cuja forma de governo não concebia cidadãos e sim súditos.

mas ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (CAMBI, 1999, pp. 199-200).

Ao concentrar a observação do comportamento do homem moderno no seu caráter particular, Revel mostra a relação entre o caráter coibitivo da vida civil e a intimidade do indivíduo:

Civilidade e intimidade também se opõem de outra maneira. De fato, a primeira deve submeter às emoções, refrear os afetos, dissimular os movimentos da alma e do coração. A racionalidade que a domina proporcionaliza cada conduta à relação em que se inscreve e ajusta cada comportamento ao efeito que deveria produzir. Assim, a civilidade é acima de tudo uma arte, sempre controlada, da representação de si mesmo para os outros, um modo estritamente regulamentado de mostrar a identidade que se deseja ver reconhecida (REVEL et al., 2009, p. 165).

O século XVIII deixou heranças inestimáveis no sentido de que novos hábitos e maneiras de perceber o mundo nascidos naquele tempo tiveram desdobramentos, os quais suscitaram inúmeras transformações nas sociedades de então. Segundo Cambi, duas instituições a saber, a escola e a família, sofreram ampla reformulação e tornaram-se fundamentais para o processo de formação do indivíduo.

A escola, cada vez mais sujeita à tutela do Estado, foi instrumento imprescindível para os projetos deste e para a sociedade civil, visto que a educação era parte fundamental no processo civilizatório humano e responsável pela promoção e difusão do ideário da Modernidade. A criação do colégio no século XVI fomentou “um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação” (CAMBI, 1999, p. 205). A escola, até então estritamente vinculada aos aspectos da vida religiosa, passava a atentar para as exigências da Modernidade, estabelecendo funções e regras mais definidas, dividindo as classes por idade, possuindo um ensino mais técnico e menos teórico, estando, por conseguinte, mais próxima da realidade prática e produtiva da Idade Moderna.

Possivelmente devido ao surgimento da noção de intimidade *grosso modo* inexistente na sociedade medieval e com a descoberta da infância, a sociedade moderna concentrou na família o “centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações” e na criança o núcleo da vida familiar (CAMBI, 1999, p. 204). Logo, a família adquiria um papel amplamente formador, pois agora acompanhava com maior proximidade o desenvolvimento do indivíduo.

Ariès também aponta três mudanças imprescindíveis que modificaram radicalmente o modo de vida no Ocidente. São elas o novo papel do Estado, a difusão do letramento em meio à sociedade europeia e as diferentes doutrinas religiosas consolidadas nos séculos XVI e XVII.

Se na Ilustração o Estado possuía limites mais precisos de atuação e influência na vida do homem, na Idade Média os indivíduos, não tendo suas necessidades fundamentais garantidas pelas autoridades, viram-se compelidos a criar redes de ajuda mútua para solução de suas dificuldades. Nesta situação, não havia, portanto, clareza efetiva acerca das fronteiras entre o público e o privado. Ainda com relação ao aparelho estatal, outro fato relevante ocorrido no século XVIII foi a consolidação do Estado de Justiça e de Finança – propiciada pelo desenvolvimento de uma cultura documental e não apenas oral como a de outrora – que conquistou espaço devido à difusão da escrita e da leitura em meio à sociedade da época (REVEL et al., 2009).

Destaca-se também a disseminação do letramento nas sociedades da Ilustração, fato que contribuiu expressivamente para instaurar uma nova visão do homem em relação a si mesmo e aos demais, além de provocar uma atitude de tornarem privadas estâncias da vida anteriormente públicas ou que sequer existiam. Este último fato traz à luz uma significativa mudança de comportamento nas diversas sociedades onde a Ilustração manifestou-se. Parte da vida dos cidadãos, que antes era pública e ocorria aos olhos de muitos, agora estava reservada ao privado familiar. Surge a noção de intimidade individual e o gosto pela meditação solitária aparecendo nas formas do cultivo da leitura e da escrita ou com a quietude de um momento de oração, entre outras.

Por último, outro traço que assinala a mudança de comportamento naquelas sociedades manifesta-se no âmbito religioso com o advento da Reforma – que incita uma atitude de olhar do indivíduo para si mesmo, seja através da forma católica do exame de consciência provocado pelas confissões, seja por meio da escritura do diário íntimo dos protestantes. A Reforma também contribuiu para propagar o letramento dos indivíduos através da crença. Esta difusão da escrita ocorria paralelamente à da leitura, devendo-se às traduções de livros religiosos em línguas locais na tentativa, mormente nas doutrinas protestantes, de tornar a religião mais acessível aos fiéis e buscar mais adeptos. Logo, sendo o conhecimento tão caro à Ilustração, e havendo uma ampliação do número de pessoas letradas nas cidades era previsível que esses fatores culminassem em uma democratização do ensino, outro grande legado desse movimento.

O acesso à educação, até a Idade Média restrito aos eruditos e homens de Igreja, nos séculos XV e XVI desponta com a ampliação do recrutamento e da oferta de educação às crianças e jovens de diferentes classes sociais, erigindo os colégios como instituição social

necessária à formação dos indivíduos do Antigo Regime. No século XVII, as instituições escolares já eram uma realidade evidente e essencial para as sociedades de então, porém ainda não emancipadas do ensino religioso, herdeiro das pedagogias escolásticas do século XV e, sobretudo, das ordens religiosas do século XVII (ARIÈS, 1981).

No século XVIII, nascia a ideia de um projeto de educação para além das fronteiras estritamente religiosas<sup>2</sup>. Além disso, a Ilustração também expunha uma crítica ao ensino escolástico vigente na tentativa de desenvolver uma instituição escolar adequada às demandas da Modernidade com um ensino mais profissional e técnico. Beatriz Cerizara elucida o modo como as crianças eram educadas no contexto familiar e escolar na França do século XVIII:

Os internatos, por exemplo, recebiam alunos a partir dos oito anos, até por volta dos 24. Antes disso, as crianças eram alijadas do lar e entregues às amas-de-leite, pois as escolas eram interditadas às crianças com menos de oito anos. Outra característica da organização familiar do Antigo Regime é a frialdade, o distanciamento e o rigor que marcam o relacionamento entre pais e filhos. A propósito, o príncipe de Ligne lamenta: “Meu pai não me amava e não sei por que, pois nós nem nos conhecíamos” (SNYDERS *apud* CERIZARA, 1990, p. 83).

Pertencente ao legado pedagógico da Ilustração, o inequívoco cuidado dirigido à infância<sup>3</sup> e a descoberta da inocência da criança ambos representam um marco para a educação infantil. Segundo Hilsdorf (2005), descobriu-se a infância enquanto período distinto do desenvolvimento humano quando se abandonou a noção de infante como homem imperfeito e passou-se a considerar esta fase como etapa relevante para a formação do indivíduo adulto.

---

<sup>2</sup> Embora a realidade da instrução pública na Modernidade já demonstrasse a preocupação em difundir a “educação como acesso à razão” (CHARLES, 2011, p. 81), a ideia de uma “educação democrática” não parecia constituir o rol dos grandes objetivos de muitos dos pedagogos e pensadores da Ilustração. O tema da democratização em educação ganharia notoriedade somente no final do século XVIII, principalmente com a apresentação do projeto de instrução pública de Condorcet à Assembleia Legislativa Francesa em 1792, o qual manifestava sua concepção de escola pública, gratuita, laica e universal. É preciso observar que a maior parte do século XVIII foi regido por uma sociedade monárquica, cujos valores notadamente republicanos como liberdade, independência, laicidade, democracia (entre outros) ainda não vigoravam, germes de uma discussão que, *grosso modo*, culminaria na Revolução Francesa no fim do referido século. O movimento resultou, entre outras consequências, na abolição da monarquia e na adoção da república.

<sup>3</sup> Em *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès expõe o modo como as crianças e jovens eram educados durante a Idade Média e a Modernidade. Segundo o autor, em relação à infância, a indiferença e negligência características do trato com o infante no Medievo foram gradualmente sendo substituídas na Modernidade por uma vigilância obsessiva, pela imposição de uma severa disciplina e punições como uma espécie de apego opressivo pela infância às avessas: “Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII” (ARIÈS, 1981, p. 278).

A escola moderna, ainda que submetida ao controle e planificação por parte do poder público, sem contar as controvérsias surgidas num lugar social complexo e ambíguo, repleto de embates entre ideologia e crítica, resguardava seu caráter ético e emancipador, pois se percebeu naquele momento que somente através da educação o homem conseguiria desenvolver-se moralmente, civilizar-se e transformar de maneira positiva a organização social (CAMBI, 1999).

## II

Ainda que indagações sobre a relação entre educação e moralidade em Rousseau tenham surgido da necessidade de enfatizar a formação do indivíduo na atividade pedagógica – cujo constitutivo moral deve ser tão evidenciado quanto a instrução –, as conexões entre as pedagogias rousseauiana e a contemporânea não serão investigadas neste trabalho. Todavia, são necessárias algumas ressalvas acerca dessas relações. A filosofia da educação rousseauiana abriga na obra *Emílio ou da educação* (*Émile ou de l'éducation*) o cerne das ideias do filósofo genebrino acerca do processo de formação humana <sup>4 5</sup>.

Obra decisiva para a pedagogia do século XVIII, entre outras razões, sua significância manifesta-se inicialmente quando das circunstâncias polêmicas da sua publicação em 1762, possíveis reflexos do gênio e ousadia do filósofo em trazer um conteúdo inovador e transgressor em matéria de educação, se confrontado com algumas práticas pedagógicas vigentes naquele tempo. Para precisar a renovação que a proposta pedagógica de Rousseau representou, Cerizara

---

<sup>4</sup> A formação humana em Rousseau remonta ao ideal de *paideia*, confirmada na existência da distinção e da mediação entre a infância e o mundo adulto, realizadas na *paideia* helenística através da iniciação ou educação. Segundo Ariès (1981) em *História social da criança e da família*, no medievo não havia essa diferenciação e tampouco a noção de passagem de uma etapa a outra. Isso é demonstrado na exposição da educação medieval cujos colégios, ainda que já recebessem os jovens, não foram inicialmente destinados à formação moral e social. As demais crianças e jovens formavam uma maioria a qual, por estarem ausentes dos colégios, completavam sua formação através da aprendizagem doméstica nas casas alheias, sendo esta a regra corrente. Por sua vez, a *paideia* representa um conceito de complexo entendimento, podendo ser compreendido atualmente de forma fragmentária, visto a distância temporal que a separa da atualidade, além da perda de muitas de suas expressões ao longo do tempo. Esses fatores colaborariam para obscurecer ainda mais a compreensão do termo. O comentário de Werner Jaeger em *Paideia: a formação do homem grego* auxilia no esclarecimento do conceito: “Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização*, *cultura*, *tradição*, *literatura* ou *educação*; nenhuma delas [...] coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (JAEGER, 1994, p. 1, grifos do autor). Soares e Pichler acrescentam: “A *paideia* grega [...] não diz respeito especialmente à educação, mas a toda cultura dos gregos em sentido muito amplo: à literatura, a documentos escritos, a expressões artísticas, a tradições, a costumes, a leis, à organização política e social, a instituições. Tudo que os gregos produziram, portanto, compõe sua *paideia*” (SOARES; PICHLER, 2008, pp. 25-26, grifos dos autores).

<sup>5</sup> Sobre o pensamento educacional no panorama da Ilustração, ver o artigo *Paideia e filosofia no Século das Luzes* de Sébastien Charles.

compara os princípios norteadores expressos no *Emílio* com o currículo adotado sem distinção etária nos internatos do Antigo Regime – aulas de religião, latim, gramática, literatura antiga, retórica, entre outras. Sob essa perspectiva, conferir um tratamento distinto a cada etapa da educação do indivíduo e considerar as particularidades de cada faixa etária era certamente uma atitude inovadora. Ainda hoje, *Emílio* é obra lida e discutida graças ao valor de referência que encerra para a compreensão de problemas educacionais contemporâneos, notadamente os de caráter moral, característicos da condição humana. Desse modo, sendo um legado comum a qualquer época por se tratar de um projeto educacional orientado para a virtude, pode ser revisitado à luz do vínculo atemporal entre educação e moralidade.

O destaque adquirido pelas ideias educacionais de Rousseau em *Emílio* não consiste apenas na observação da infância enquanto etapa distinta do aperfeiçoamento humano – como usualmente se admite –, porém mais especificamente nessa atitude aliada ao conceito de educação natural e à educação negativa. A particularidade de sua pedagogia não é caracterizada somente pela valorização da infância, pois esta já era realidade na prática e na reflexão de outros pedagogos e pensadores da educação dos séculos XVI e XVII<sup>6</sup>. Segundo Ariès (1981, p. 65),

a descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na História da Arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

É importante mencionar esses fatos a fim de não insinuar a ideia segundo a qual o cuidado com a infância iniciou a partir da pedagogia rousseuniana, o que seria uma afirmação falaciosa.

Cunhada por Rousseau, a concepção de educação natural diferenciava-se verdadeiramente da ideia de educação religiosa proveniente do medievo, a qual, ao considerar a criança um ser impregnado de pecado, trabalhava para coagir sua natureza e espontaneidade – consideradas nocivas de acordo com essa perspectiva –, aplicando uma severa disciplina aos alunos com vistas ao seu aperfeiçoamento moral e espiritual. Nesse sentido, o que, por um lado, seria um princípio preservado e desenvolvido na educação rousseuniana – a natureza da criança –, por outro, deveria ser contido ou erradicado na educação religiosa, isto é, os instintos naturais julgados fonte de pecado e corrupção sob o ponto de vista desta educação (ADLI, 2007).

---

<sup>6</sup> Ariès (1981, p. 188) é mais específico ao apontar como pioneiros na observação da particularidade da infância os “reformadores escolásticos do século XV, o Cardeal d'Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia”.



A relevância que a obra adquiriu está também imbricada na importância do tema da educação moral em face da sua inserção em um determinado momento histórico, no qual Rousseau atribuía à civilização responsabilidade pela degenerescência moral das sociedades. À vista disso, a abordagem selecionada para o trabalho em questão é de caráter histórico-temático, embora seja enfatizada a moralidade como o centro do projeto pedagógico do pensador.

Fundamentado no *Emílio*, o problema de investigação concernente a este trabalho visa demonstrar a necessidade de uma educação moral em Rousseau proveniente da seguinte hipótese: se o ingresso humano na civilização é responsável pela degradação moral da humanidade, torna-se então necessária uma educação moral. Diante do exposto, resta, portanto, analisar sob quais circunstâncias compareceria na obra rousseauiana um projeto de educação moral, ou seja, como esta é justificada pelo genebrino ou como é possível extrair indícios de uma educação moral do seu projeto filosófico. E, caso esta suposição seja confirmada, pretende-se revelar as condições de possibilidade para a realização de tal objetivo, uma vez que a educação moral é intrínseca ao ato de educar. Para tal, em face da hipótese, a pesquisa defende o conceito de moralidade relevante para a educação moral na pedagogia de Rousseau<sup>7</sup>; e intenta evidenciar a pertinência da retomada do seu pensamento para se compreender a relação entre educação e moralidade à luz do conceito de perfectibilidade humana.

Pretende-se também compreender – sobretudo por meio da análise do *Emílio* e de outras obras do filósofo tais como *Discurso sobre as ciências e as artes* (*Discours sur les sciences et les arts*), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) e *Júlia ou a Nova Heloísa* (*Julie ou La Nouvelle Héloïse*) – como Rousseau estabeleceu os fundamentos para uma educação moral; investigar o nascimento da consciência moral nos indivíduos e de que modo a educação está vinculada às ações morais. Ademais, procura-se demonstrar como a perfectibilidade pode contribuir para a formação do indivíduo, e como a educação, fundamentada conforme princípios morais, pode auxiliar no aperfeiçoamento humano através da conexão entre natureza, consciência moral e liberdade.

A dissertação é estruturada em quatro seções ou capítulos. O primeiro compõe a introdução dividida em três partes: o contexto da Ilustração e seu ideário pedagógico; os

---

<sup>7</sup> Cerizara (1990, p. 26) revela que a “pedagogia interessa a Rousseau enquanto parte de um problema mais abrangente, que, no fundo, é filosófico; daí ele ter declarado que, antes de ser um tratado pedagógico, o *Emílio* é um estudo filosófico sobre a bondade natural do homem”, tendo na criança seu protótipo mais anterior e conforme a natureza.

objetivos e problemas concernentes à investigação; e comentários acerca das obras rousseauianas mencionadas acima.

O segundo capítulo trata da especificidade do conceito de infância na educação natural rousseauiana, tomando como referência principalmente os Livros I e II do *Emílio*. Etapa fundante da existência do indivíduo, dos eficazes aprendizados da infância – apesar de bastante concretos e ainda desprovidos de abstração e moralidade – dependerão a formação moral da pessoa inserida posteriormente na sociabilidade. Visando à compreensão da ideia de educação natural, o conceito de natureza também é explorado nesta seção.

O terceiro capítulo apresenta e problematiza princípios que fundamentam sobretudo a fase da educação natural de Emílio: o educador como ideal tangível da natureza; o cuidado como procedimento pedagógico e a noção de liberdade bem regada; e a educação solitária.

A ênfase da quarta seção situa-se na conexão entre educação e perfectibilidade. Desse modo, mostra-se a necessidade da educação moral para a formação infantil e o posterior nascimento da consciência moral no indivíduo a fim de inseri-lo na dimensão moral da existência. Posteriormente, discute-se a felicidade como destinação humana e elemento que concederia propósito à moralidade. Por último, o fechamento do capítulo e da dissertação trata de considerar as conexões entre perfectibilidade, educação e moralidade.

### III

Esta dissertação é desenvolvida sobretudo com o auxílio de quatro obras do genebrino que versam sobre a temática da moralidade e seu nexos com a educação, a saber: o *Discurso sobre as ciências e as artes (Primeiro discurso)*, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Segundo discurso)*, *Emílio ou da educação* e *Júlia ou a Nova Heloísa*. Afora estas obras, a análise e interpretação dos textos atenta para a consulta a comentadores que tratam da educação moral e da perfectibilidade no pensamento rousseauiano e/ou na Ilustração.

O conceito de perfectibilidade surge num contexto de crítica à noção de progresso automático, linear e ascendente que tem lugar na Modernidade. Nesse período, ocorre uma mudança de paradigma, a qual passa a considerar o progresso intermitente e lacunar, após os pensadores modernos concluírem que a marcha do progresso nem sempre conduziria a humanidade necessariamente para um estado melhor. A partir de então, filósofos como Montesquieu, Voltaire, Diderot e Rousseau cogitam a hipótese de um progresso rumo à

decadência ao observarem os retrocessos da história sobretudo na Idade Média e, naquele momento, o panorama político da França do Antigo Regime.

Em Condorcet, o conceito de progresso adquiriu nuance diferenciada, uma vez que o filósofo afirmou não haver um prazo para um aperfeiçoamento da humanidade. Na verdade, ele demonstrou ser o progresso uma tarefa em construção que existe enquanto durar a civilização. Contraposta a essa concepção, surge a interpretação rousseauiana de progresso na qual o desenvolvimento das ciências e das artes, ao invés de levarem a humanidade a um estado de melhoramento, visava à sua corrupção.

Consequentemente, no século XVIII, a concepção de progresso gradualmente mudaria de um “conceito de perfeição absoluta no sentido de uma temporalização dos progressos possíveis da humanidade, capaz de perfectibilidade” (SCHLOBACH, 2010, p. 1044, trad. nossa). Nesse contexto, surgiria o termo “perfectibilidade” – utilizado pela primeira vez (oralmente) por Anne Robert Jacques Turgot em 1750, todavia imortalizado e difundido na Europa através do *Segundo discurso* de Rousseau –, designando a capacidade humana de aperfeiçoamento cuja função principal é a de atualizar, desenvolver e aperfeiçoar as faculdades e contribuir para o progresso geral do homem e da história. Ademais, a excelência dos atributos de tal faculdade conferiria ao indivíduo um traço de superioridade em relação aos outros animais desprovidos de tal capacidade.

Embora representassem posições filosóficas distintas acerca do homem, os sentimentos dos intelectuais da época convergiam no sentido de que muitos deles criam ser o cultivo da razão fundamental para o desenvolvimento humano; e a Ilustração uma fase culminante da história da cultura do homem, momento no qual este esteve mais à frente na busca pelo entendimento de si mesmo e do mundo. Conforme afirma Espíndola:

Por mais que varie entre eles o grau da confiança nas potencialidades do ser humano, todos se sentem unificados pela razão que surge como a força, que define o ponto de encontro, o núcleo de convergência de toda cultura. Passa-se a acreditar, desde já, que [desvelar o segredo total da natureza mantido desde sempre na obscuridade] é algo que depende apenas da ampliação do saber, do aumento das luzes, da guinada no sentido da verticalização ainda maior do entendimento humano (ESPÍNDOLA, 2005, pp. 39-40).

Contudo, neste aspecto, a peculiaridade do pensamento rousseauiano consiste no fato deste atribuir à civilização – e seu consequente progresso nas ciências e nas artes<sup>8</sup> – responsabilidade pela degenerescência moral das sociedades, embora reconhecesse a capacidade de aperfeiçoamento do homem (perfectibilidade) e seu processo educativo como pressupostos tanto do desenvolvimento moral do indivíduo quanto do corpo político. Sobre isso, é importante mencionar que Rousseau não é refratário aos progressos das ciências, das artes, das técnicas e das culturas, e sim aos abusos desses conhecimentos e à corrupção que o mau emprego dessas atividades pode estimular no espírito humano. Rousseau analisou as relações humanas no interior da sociedade monárquica do século XVIII, seus valores e sua estrutura. A ânsia em descobrir o princípio dos males da vida civil, o fez encontrar como causa primeira a ordem social, corruptora de todas as instâncias da vida humana segundo o genebrino. A corrupção advinha do conflito entre sociedade e natureza, cerne das discussões de toda a obra rousseauiana. Para o filósofo, o ingresso humano na sociabilidade trouxe consigo a instauração de necessidades vãs e paixões negativas, as quais afastavam os homens de sua natureza, tornando o convívio entre eles problemático e baseado em relações por conveniência e na mentira.

O *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750) consiste na resposta concedida por Rousseau a uma pergunta elaborada pela Academia de Dijon, a qual questionava se o restabelecimento das ciências e das artes teria contribuído para aprimorar os costumes, ao que o filósofo genebrino responde negativamente. Para Rousseau, o progresso das ciências e das artes não tornava os homens necessariamente melhores sob o ponto de vista moral. Nessa direção, o cidadão genebrino surgia como um crítico severo do Renascimento e da Modernidade, pois enquanto a sociedade louvava as conquistas humanas e o progresso técnico-científico, sua filosofia caminhava na direção contrária clamando pela retomada da moral, da autenticidade nas relações entre os indivíduos e pela liberdade originária do homem natural, contrapondo estas últimas ao estado de degradação moral e dependência do homem civilizado:

Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas constituem seu deleite. Enquanto o governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados. A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. [...] Povos policiados, cultivai-os [os talentos]; escravos felizes

---

<sup>8</sup> No contexto da Ilustração, o vocábulo “artes” também designava a ideia de técnica.

[...], essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes, que tornam tão afável o comércio entre vós, em uma palavra: a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas (ROUSSEAU, 1964a, pp. 6-7; trad. bras. 1973b, pp. 342-343).

A crítica social rousseauiana à Ilustração já no *Primeiro discurso* apontava para a urgência em reformular a educação, meio essencial para transformar os costumes e as mentalidades corrompidas pelas relações sociais pautadas na aparência e no interesse – advindos das necessidades vãs introduzidas no espírito humano a partir do seu ingresso na vida civil – e pela vaidade oriunda do desejo do homem civilizado de distinguir-se dos demais:

Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos, mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem [...]. Que deverão, pois, apreender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer (ROUSSEAU 1964a, p. 24; trad. bras. 1973b, pp. 355-356).

Ou afirmando categoricamente: “Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos” (ROUSSEAU, 1964a, p. 26; trad. bras. 1973b, pp. 356-357).

Embora tenha considerado o *Primeiro discurso* uma obra incipiente em relação à maturidade intelectual atingida posteriormente por sua filosofia, é neste trabalho que Rousseau esboçaria as noções essenciais do seu pensamento filosófico, as quais culminariam no *Segundo discurso* (1755), na *Nova Heloísa* (1761), no *Emílio* (1762), dentre outros escritos do pensador genebrino. Após o envio do manuscrito referente ao *Primeiro discurso* à Academia de Dijon, Rousseau aprofundou sua investigação, fato que o levou a elaborar o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

De acordo com Jean-Jacques, um fator essencial à entrada do homem na vida civil e igualmente decisivo para a difusão das desigualdades foi a aquisição da linguagem principalmente através do desenvolvimento das línguas. Esta última habilidade aliada a posterior instituição da propriedade privada, ambas fatalmente introduziram o homem na seara

da iniquidade e da distinção. Contudo, apesar do cenário de maldade e mal-estar que tais melhoramentos possam suscitar nas relações morais, importa, neste caso, ressaltar o aperfeiçoamento das línguas como propulsor do progresso intelectual e da sociabilidade, ainda que tais desenvolvimentos tragam consigo grande marca de ambivalência<sup>9</sup>.

Embora anterior ao *Discurso sobre a desigualdade*, o *Discurso sobre as ciências e as artes* pode ser concebido como uma espécie de continuação do *Segundo discurso*. Em nota ao *Primeiro discurso*, Paul Arbousse-Bastide afirma <sup>10</sup>: “No primeiro [discurso] [...], a desigualdade é introduzida entre os homens pela supervalorização dos talentos, em detrimento das virtudes. No *Segundo discurso*, a desigualdade aparecerá de modo inteiramente diverso” (ROUSSEAU, 1973b, p. 356). Ainda conforme Arbousse-Bastide (1973a, p. 214), o ingresso humano na sociedade, “que, de um lado, aumenta os desejos e, de outro, favorece a cultura”, trouxe consigo a instauração da desigualdade social ou moral, como Rousseau a considerava. A menção a uma ordem lógica dos conteúdos relativos a ambos os escritos significa apontar que o *Segundo discurso*, conquanto tivesse sido projetado após o *Discurso sobre as ciências e as artes*, concebe uma gênese da desigualdade humana. Entretanto, no *Primeiro discurso* o panorama é distinto: nele a sociedade está instituída, assim como as ciências e as artes, se comparadas ao estágio do homem no estado de natureza. Por esse motivo, Arbousse-Bastide menciona a posterior introdução das desigualdades no *Primeiro discurso* pela via da

---

<sup>9</sup> Para Rousseau, a linguagem pressupõe a ordem social. Logo, as línguas não eclodem naturalmente em meio aos povos, até porque, segundo o filósofo, o homem não existe societariamente desde sempre. Por conseguinte, elas nascem das necessidades comunicativas pois, vivendo em sociedade, as pessoas dependem umas das outras e precisam se comunicar para alcançar determinados objetivos e realizar diversas atividades doravante impossíveis sem o auxílio de outrem. A capacidade de linguagem caracteriza uma das marcas de humanidade no homem, diferenciando-o dos demais seres, ou seja, fundando no humano a dimensão moral da existência, na qual o homem sai do seu inicial ensimesmamento e isolamento – característicos do estado de natureza para o homem natural e do estado civil no caso da criança – e passa a considerar as relações com os demais. *Grosso modo*, dir-se-ia que a linguagem, juntamente à sociabilidade, ambas conferem um salto qualitativo ao aperfeiçoamento humano: “É até que ponto poderiam se aperfeiçoar e esclarecer mutuamente homens que, não tendo domicílio fixo nem necessidade uns dos outros, se encontrariam talvez, somente duas vezes na vida, sem se conhecer e sem se falar? Lembre-se de quantas ideias devemos ao uso da palavra” (ROUSSEAU, 1964b, p. 146; trad. bras. 1973a, p. 252). Apesar disso, um dos grandes problemas da linguagem para o genebrino corresponde ao seu componente de imaginação, reflexão e liberdade humanas, o qual, se direcionado à corrupção e à maldade, pode vislumbrar na linguagem uma via para a degradação moral e, consequentemente, a desigualdade (no sentido de um desequilíbrio). No que tange à formação do indivíduo, o emprego do princípio da educação negativa para orientar o desenvolvimento do pequeno Emílio é um dos indícios da diligência conferida por Rousseau às associações entre linguagem e moralidade – e, por extensão, desigualdade. Tal ideia traduzir-se-ia em um cuidado no fazer, no dizer, na escolha dos conteúdos e no momento adequado para a apresentação de cada um deles ao aluno. Vale salientar também a preocupação de Rousseau com o problema da mentira e da promessa – sobretudo quanto a instigá-las na criança – que será melhor abordado adiante. Na infância mais do que em qualquer outra fase, Rousseau destaca a importância das ações se sobreporem aos discursos; e de uma precisa utilização da palavra (e da linguagem de modo geral) apenas para veicular o que é útil e adequado em cada ocasião.

<sup>10</sup> As notas de Paul Arbousse-Bastide não aparecem na edição francesa do *Discurso sobre as ciências e as artes* citada neste trabalho. Elas participam da edição brasileira do *Primeiro discurso* publicada pela editora Abril Cultural.

sobrestimação dos talentos e habilidades e a coteja com a fase pré-social do homem, na qual a desigualdade aparece primariamente através do desenvolvimento das línguas e do surgimento da ideia de propriedade no espírito humano.

Para chegar a tais conclusões, Rousseau idealizou no *Segundo discurso* uma construção hipotética do homem em seu estado natural (pré-social) e a partir desta apresentou os estágios pelos quais este progrediu até atingir a civilização. Influenciado pela ciência da época, o filósofo pretendia pensar a forma humana mais simples à luz do método científico cartesiano, o que em sua filosofia desvelar-se-ia na construção da ideia do homem natural pré-moral ou social e em sua pedagogia manifestar-se-ia na criança. Neste percurso, Rousseau divisa na perfectibilidade a capacidade humana de desenvolver novas habilidades, assim como a de ampliar seu entendimento do mundo circundante, aprimorando então suas disposições naturais ao longo daqueles intervalos obscuros do desenvolvimento do ser. Na medida em que o homem, em um inicial estado de isolamento, passou a ligar-se a seus iguais e a ver-se dependente deles, constituíram-se as famílias, as primeiras associações de pessoas, o que culminou após longa evolução na criação do estado civil. Nesta obra, Rousseau (1964b) traz à tona a gênese e a evolução da desigualdade, a instituição do corpo político – com o surgimento das sociedades e das leis – e seus abusos. E conclui seu pensamento com o raciocínio segundo o qual, sendo quase inexistente a desigualdade no estado natural, esta se desenvolveu graças às habilidades e ao aperfeiçoamento das luzes no entendimento humano, sendo instituída e legitimada respectivamente por meio do estabelecimento da noção de propriedade e da criação de leis naturais e/ou civis que a endossassem. O *Segundo discurso* objetiva esclarecer os fatores que possibilitaram a sociabilidade humana e as razões pelas quais a desigualdade e a corrupção se instalaram no caráter humano à medida que as pessoas ingressavam na vida social. Segundo Dalbosco (2011b, p. 27, grifo nosso),

o *Segundo discurso* apresenta, em linhas gerais, a história da sociabilidade humana como história da decadência da espécie, e concebe a passagem do estado de natureza para o estado social (civil), respectivamente, do amor de si para o amor-próprio como transformação da bondade natural em egoísmo racionalmente calculado.

Publicado em 1762, *Emílio ou da educação* tornou-se um clássico da literatura ocidental por tratar com propriedade de um tema universal da condição humana: a relação pedagógica educador-educando. Além disso, a obra condensa diversos aspectos do pensamento filosófico rousseauiano com destaque para a relação entre filosofia e educação, bem como entre formação e conteúdo moral da ação humana (DALBOSCO, 2011b). Rousseau toma como base

um aluno fictício – Emílio – e o conduz desde a infância até a idade adulta, acompanhando seu desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral no aprendizado em direção à autonomia, visando à formação social ou moral de Emílio. A obra é composta por cinco livros, cada um deles referente a uma fase do desenvolvimento do jovem, as quais, tomadas em conjunto, contribuem para delinear a filosofia da educação de Rousseau e apresentar a passagem da educação natural à moral. A educação natural abrange a primeira e a segunda infância, sendo caracterizada pelo desenvolvimento do corpo e dos sentidos do educando. Apesar de latente no período da educação natural, o aprendizado moral é um dos fins últimos da pedagogia rousseauiana e abrange até mesmo os exercícios mais práticos realizados nesta fase. Contudo, a educação moral propriamente dita iniciaria na terceira infância, abarcando a juventude e estendendo-se à fase adulta, representando a definitiva entrada de Emílio na sociedade e o desenvolvimento da razão através do aprendizado dos exercícios propostos pelo preceptor como instrumento para nortear a conduta do aprendiz no decorrer dessas etapas.

No entender de Dalbosco (2011b, p. 36), Rousseau concede à educação moral duas funções bastante específicas: “ensinar ao jovem que o homem é naturalmente bom; mas também ensiná-lo a julgar o próximo por si mesmo”, ou seja, possuir uma razão autônoma livre da opinião alheia e “ensiná-lo a apreender e analisar criticamente a sociedade, vendo o quanto ela deprava e perverte os homens”. Nessa perspectiva, se é na vida em sociedade que o homem se corrompe, torna-se imprescindível a concepção de uma educação que vise formar moralmente as gerações vindouras – sem a qual o aprendiz caminhará indubitavelmente para uma trajetória de decadência – ainda que esse processo formativo não garanta o efetivo aperfeiçoamento moral dos indivíduos. Por conseguinte, a própria ordem moral que norteia o Estado deveria apoiar-se numa concepção formadora com início na infância e que perdurasse por toda a existência humana.

Romance epistolar publicado em 1761, *Júlia ou a Nova Heloísa* adquire imenso prestígio em sua época, o que possibilitou pelo menos 72 edições da obra em Francês e metade desse número em Inglês. Obra pré-romântica que marcaria a ficção narrativa do século XVIII, a *Nova Heloísa* inspirou romances posteriores do gênero e prenunciou a escola romântica europeia que apareceria em seguida, nomeadamente com o *Werther* de Goethe em 1774 (MORETTO, 1994).

Escrito em seis partes, a trama narra a vida de Júlia e Saint-Preux. Impedida de realizar seu amor devido à diferença social entre ambos, Júlia acaba casando-se com Wolmar. Nesse ponto, a história ganha certa complexidade, pois a união, com prognósticos inicialmente infelizes para Júlia, torna-se fonte de contentamento porque ela se afeiçoa ao marido. Assim,



segue feliz naquela união por um lado, pois recobrou a paz que havia perdido nos longos períodos de arrebatamento amoroso por Saint-Preux, mas por outro, não deixa de amar o professor. A outra guinada no enredo ocorre quando Wolmar decide testar o casal e transformar o sentimento dos amantes em amizade, convidando Saint-Preux para viver com eles e ser preceptor de seus filhos. Apesar de viverem os três em harmonia, no fim da trama a verdade é revelada. Antes de sua morte, Júlia confessa em carta a Saint-Preux que nunca havia deixado de amá-lo.

A relação entre Júlia e Saint-Preux é o retrato do amor romântico, o amor de alma que prescinde do corpo e parece transcender mesmo a morte. Segundo Fulvia Moretto, a revelação de Júlia ao final da obra significaria o triunfo do sentimento sobre a razão, o qual Jean-Jacques situa como a faculdade genuína da pessoa e que, guiado pela consciência (disposição natural no entender de Rousseau), desempenha um critério infalível de bem e de verdade.

A obra trabalha alguns arquétipos: Wolmar representando o comedimento e a prudência da razão, a justa medida das coisas, a compreensão e a inteligência; Saint-Preux, apesar de possuir bons costumes, o espírito ilustrado e a alma sã, refletiria o instinto natural do humano, a espontaneidade, o apelo irrefletido da paixão. Júlia, por sua vez, seria uma síntese de ambos os atributos, ou seja, a imagem da frequente tensão constitutiva do caráter humano imerso nos extremos da razão e do sentimento e que, sendo severamente virtuosa, é traída por sua própria virtude. Além de abordar o tema do amor romântico e da sensibilidade, a obra trata igualmente da amizade como um sentimento profundamente sublime, nesse caso encarnado na relação entre Júlia e sua prima Clara.

Fulvia Moretto (1994) concebe as personagens da obra como elevados modelos de virtude e generosidade distantes do caráter da pessoa comum. Assim, ela esclarece que a opção de Rousseau pela escolha de personagens virtuosos confere à trama caminhos muito singulares para engendrar conflitos, desenvolver o enredo e conferir alguma verossimilhança à narrativa. Dessa maneira, Jean-Jacques opta por uma série de mal-entendidos e desencontros para traçar o desenrolar das ações. Como exemplo, a atitude de Clara – amiga fiel de Júlia e secretamente apaixonada por Saint-Preux – de separar Júlia do amante, o que em qualquer outro contexto seria um elemento de discórdia entre as duas personagens, na *Nova Heloísa* Rousseau introduz Clara como uma espécie de benfeitora e mentora de Júlia, a qual a ajudará em diversos momentos na tomada de decisões importantes para a sorte da amiga. Rousseau insiste no afeto entre os personagens, mostrando ao mesmo tempo que os sentimentos devem sempre corresponder à virtude para possuírem valor.

Outros temas recorrentes em Rousseau e também presentes na *Nova Heloísa* são o contraste entre a alienação da corrompida vida citadina – retratada na Paris e Genebra de então – e o elogio à tranquilidade da vida no campo em Clarens e a felicidade na simplicidade. O genebrino elabora diversas comparações do gênero ao longo da obra, além de fazer o elogio ao camponês como pessoa que encarnaria esses caracteres virtuosos concebidos por Rousseau, ou seja, uma personalidade genuína e desprovida de artifícios resultante de uma educação conforme a natureza. O retrato da época esboçado por Jean-Jacques na obra expõe igualmente a hipocrisia social manifesta na discriminação a Saint-Preux em virtude de sua condição social. A ordem humana degenerada perturbou a legítima e virtuosa manifestação da natureza – traduzida no afeto entre Júlia e Saint-Preux – ao impedir a realização desse amor. Disso decorre um tema de suma importância na obra rousseauiana, isto é, a tensão entre natureza e cultura que na *Nova Heloísa* apareceria principalmente mediante o dilema enfrentado por Júlia entre abandonar-se àquele sentimento natural e puro ou ceder às pressões e expectativas próprias de sua condição social<sup>11</sup>.

Ao se observar os objetivos de cada produção, conclui-se que as quatro obras denunciam a degenerescência moral da sociedade monárquica na qual Rousseau estava inserido. O *Primeiro discurso* apresenta problemas para a educação moral, no sentido de alertar sobre a ausência de relação causal e necessária entre o desenvolvimento das ciências e das artes e o aperfeiçoamento moral das sociedades; além de destacar não ser ainda a civilização um estágio moralizado da condição humana. A amplitude crítica do *Segundo discurso* traça a gênese da desigualdade e da história humanas, pretendendo descobrir a origem dos males no homem e na vida civil através da conjectura do homem natural situado no estado de natureza. Já em *Emílio*, a preocupação rousseauiana com a gênese – própria dos pensadores do seu tempo – levou Rousseau a reconstituir a história da perfectibilidade do indivíduo similarmente ao estudo realizado no *Segundo discurso* para investigar a evolução da perfectibilidade da espécie. De igual forma, a obra também simboliza uma tentativa de esclarecer a sociedade sobre a necessidade de se estabelecer os fundamentos para uma educação moral capaz de formar cidadãos autônomos que valorizem o uso da consciência moral no trato com os demais, em detrimento das paixões e necessidades vãs introduzidas pelo convívio social, as quais, segundo

---

<sup>11</sup> O ineditismo de Rousseau na elaboração desta obra cede espaço a temas tipicamente românticos, muitos dos quais apareciam pela primeira vez a tão grande público e que conferiram à *Nova Heloísa* o epíteto de obra pré-romântica, tais como: o sonho e o devaneio do indivíduo diante da natureza – esta última participando da síntese com o novo eu romântico – e “a fusão entre o homem e a natureza a ponto de fazer dela o conteúdo da própria consciência”, união que ligava a paisagem ao estado de espírito dos personagens (MORETTO, 1994, p. 16).

Rousseau, apenas fomentam o interesse individual e afastam os homens do ideal de uma sociedade mais justa, moralizada e feliz.

Após a leitura do tratado de educação, permanece o questionamento acerca da responsabilidade dos pais do educando na condução de sua formação. Eis que a *Nova Heloísa* poderia apresentar esse panorama. Talvez ela seja uma oportunidade de se dar a ver o que seria feito desse jovem bem-educado e moralizado após o fim de uma educação preceptoral. Em outras palavras, como seria a personalidade desses indivíduos, sua conduta, a maneira como procederiam em relação à família e à educação dos filhos. Na *Nova Heloísa*, Rousseau procura desenvolver suas teses provenientes do *Segundo* e principalmente do *Primeiro discurso* – notadamente a denúncia à hipocrisia social predominante nos costumes da época; o elogio à placidez da vida camponesa e ao caráter genuíno do camponês em oposição à ridicularização dos costumes rústicos –, e ainda as da educação em *Emílio* refletidas no caráter do homem virtuoso exposto no romance epistolar. Em síntese, no quadro de interpretações semelhantes às realizadas nesta investigação, a *Nova Heloísa* representaria a filosofia rousseauniana colocada em prática como ponderou Moretto na introdução à obra.

Em face do estado de degradação moral reinante na sociedade de sua época, o genebrino voltou-se para a elaboração de uma filosofia da pessoa devido à impossibilidade, segundo o filósofo, de se travar um pacto genuíno entre indivíduo e sociedade. Assim, em *Emílio* e *Nova Heloísa* Rousseau facultou respectivamente ao preceptor<sup>12</sup> e à família um papel fundamental na formação moral do indivíduo: “Quereis então remediar o mal? Remontai à fonte. Se houver alguma reforma a tentar nos costumes públicos, é pelos costumes domésticos que ela deve começar, e isso depende totalmente dos pais e das mães” (ROUSSEAU, 1994, p. 36).

---

<sup>12</sup> Em *Emílio*, o preceptor possui um papel bastante centralizador, ofuscando inclusive a influência dos pais, os quais deveriam ser afastados da educação do jovem, segundo Rousseau. Sendo assim, o entendimento aqui é o de que o preceptor assumiria também uma função paterna nesse experimento rousseauniano, dados os longos períodos em que o educando estaria afastado do convívio social – excetuando-se o seu contato com o educador – e a relação verdadeiramente familiar e próxima que se forma entre eles em virtude disso.

*Galopar na infância é a minha metafísica.*

José Inácio Vieira de Melo, *O Galope de Ulisses*

## **2 A ESPECIFICIDADE DO CONCEITO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO NATURAL ROUSSEAUNIANA**

Pretende-se examinar neste capítulo a especificidade do conceito de infância na educação natural rousseauniana tendo como base, sobretudo, os Livros I e II do *Emílio*. Segundo Rousseau, nessa etapa a criança, conduzida pelo educador, deve aprender com a experiência, agir conforme a necessidade para posteriormente, chegada à idade da razão, aprender a decidir fundamentada nas alternativas da liberdade e das preferências, estas últimas sempre orientadas por uma consciência moral. Nesse momento, o exercício da autonomia infantil ainda é pautado no aprendizado de uma liberdade bem regrada. O projeto de educação moral rousseauniano na infância se desdobra na ideia de educação natural, a qual demarca um conceito específico de infante. Dessa maneira, estabelece diferenças cruciais entre o homem de razão e a criança, além de atentar para o respeito à fase infantil e toda a peculiaridade e diligência que esta etapa requer, o que se refletirá também em uma nova didática e abordagem metodológica<sup>13</sup> do aprendizado ministrado ao educando.

Não obstante a ideia de educação natural se ajuste mais especificamente à fase da infância, o conceito de natureza é uma ideia que permeia toda a obra do genebrino. No âmbito da educação infantil, relaciona-se à educação do corpo e dos sentidos do educando, objetivando prepará-lo para o posterior agir moral quando do seu ingresso na idade da razão e na vida social. Tal preparação é realizada com auxílio do artifício da educação preceptoral e solitária de *Emílio*, a qual, no entendimento rousseauniano, contribuiria para preservar seu caráter nascente dos vícios da vida social até que o jovem estivesse apto a lidar com eles sem se corromper. Para Rousseau, a melhor maneira de a criança aprender nesta fase é tomando por base as necessidades e disposições naturais – próprias de cada idade – em consonância com suas forças

---

<sup>13</sup> Não obstante as elevadas motivações filosóficas do ato de ensinar explicitadas em *Emílio*, é nítida a não menos importante preocupação didática que envolve a educação em Rousseau, e que transforma a obra numa espécie de orientação aos educadores quanto ao modo de ensinar à luz da pedagogia rousseauniana, ainda que não tenha sido considerada um tratado de educação pelo autor e que essa educação tenha como um de seus objetos um elemento de complexa demonstração como a educação moral. Isto, entre outros fatores, mostra a pertinência da conexão necessária entre teoria e prática pelo fato da obra em questão pertencer ao âmbito da pedagogia – a educação sob a sua forma raciocinada – e pelo apelo prático que a educação possui.

como guias para as ações, em detrimento dos desejos motivados pela artificialidade do convívio social. Pretende-se compreender como Rousseau estabelece as bases para uma educação natural e o vínculo entre esta última e a educação moral. Em Rousseau, o conceito de infância fundamentado numa ideia de educação natural assume um papel importante concernente ao estabelecimento da passagem da educação natural para a ação moral.

## 2.1 O FORTALECIMENTO DO CORPO E O REFINAMENTO DOS SENTIDOS

O estatuto da educação na Ilustração adquire um novo sentido com a repercussão das ideias do genebrino, isto é, pelo tratamento diferenciado concedido à educação e à infância em *Emílio*, com o qual se tentava preservar a espontânea natureza do infante ao conter a obsessiva vigilância do adulto sobre a criança. A atenção voltada à fase infantil no século XVIII contribuiu para apontar a peculiaridade deste período que requer uma série de cuidados e aprendizados especificamente direcionados ao educando, os quais a partir de então deveriam distar consideravelmente da educação dos adultos. Rousseau destaca a necessidade do cuidado com a infância, mas igualmente a importância de se observar a criança tanto para compreender a infância em si quanto para conhecer a personalidade de um educando em particular. Em *Nova Heloísa*, o filósofo adverte que se deve adotar diferentes nuances voltadas à educação de cada criança que se deseja formar: “Além da constituição comum à espécie, cada um traz, ao crescer, um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter e que não se deve transformar nem forçar, mas formar e aperfeiçoar” (ROUSSEAU, 1994, p. 487). Outra preocupação de Rousseau a respeito da educação infantil era em garantir sua eficácia como condição determinante para uma sólida formação moral do jovem e, futuramente, do indivíduo adulto. Portanto, para ele é fundamental considerar cada criança nas suas idiossincrasias, identificando o que cada qual necessitaria para ampliar sua formação, caso contrário o vício instalar-se-ia em seu caráter que seria desnaturado de forma negativa, corrompendo definitivamente sua constituição:

Que acontece com uma educação iniciada desde o berço e sempre segundo uma mesma fórmula, sem levar em consideração a [...] diversidade dos espíritos? Acontece que [...] treinando indistintamente para as mesmas coisas tantos talentos diferentes, destroem-se uns pelos outros, confundem-se todos; que, depois de muitos cuidados perdidos em estragar nas crianças os verdadeiros dons da natureza, vê-se murchar em pouco tempo esse esplendor passageiro e frívolo que se lhes prefere [...]; [...] finalmente [...] todos esses

pequenos prodígios tornam-se espíritos sem força e homens sem mérito, notáveis unicamente por sua fraqueza e por sua inutilidade (ROUSSEAU, 1994, p. 487).

A avaliação presente nesse excerto também poderia ser dirigida mais especificamente às instituições escolares que reuniram por bastante tempo crianças, jovens e até adultos nas mesmas classes para aprender o mesmo conteúdo<sup>14</sup>.

De modo geral, as severas críticas empreendidas por Rousseau em *Emílio* tratam mormente das concepções de infância e educação do século XVIII que procuravam o homem adulto na criança e no jovem, conduzindo a educação numa perspectiva de acelerar o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele superasse com rapidez esta suposta fase de incompletude e defeitos. Entretanto, ao constatar o curso singular traçado pela natureza na formação do indivíduo, o filósofo pensou ser um equívoco precipitar a marcha natural do desenvolvimento da criança, atitude que revela um sentimento de respeito ao tempo e ao universo infantil. Rousseau (1969b) desejava que a educação moderna considerasse a criança em seu modo característico de ver o mundo e concedesse, por conseguinte, um tratamento especial a esta fase, atitude que se traduziria em uma infância mais feliz para as crianças e em um início de vida com mais qualidade e alegria para os futuros cidadãos do seu tempo.

O genebrino atraiu a atenção dos educadores para o fato de que “cada idade vale ser vivida como se fosse a última, pois toda idade abriga em última análise seu próprio florescimento” (RAYMOND, 1969, p. XIII, trad. nossa). De fato, a existência poderia facilmente findar na infância, dada a alta taxa de mortalidade infantil vigente naquele tempo. Mais um motivo para que o educador nunca sacrificasse, às custas de austeridade infrutífera, a única parcela de vida que a criança talvez conseguisse vivenciar:

A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, à ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de que só conheceram os tormentos. Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis tirar

---

<sup>14</sup> A esse respeito, veja-se Ariès (1981).

desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso de quem não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (ROUSSEAU, 1969b, p. 302; trad. bras. 2004, pp. 72-73).

Tudo isso implicaria facultar à infância um ideal absoluto de perfeição no sentido de tomá-lo em si mesmo, em vez de cotejá-lo com a imagem do homem-feito. Adli (2007) destaca que, de acordo com o genebrino, o ideal dessa perfeição na educação natural não significaria o aperfeiçoamento total das faculdades à exaustão; ele resumir-se-ia num justo e pleno aperfeiçoamento das faculdades humanas, ou melhor, num simples e autêntico desenvolvimento dessas capacidades de forma adequada e condizente com as potencialidades peculiares a cada fase e a cada indivíduo.

A educação natural propriamente dita abrange a primeira infância – investigada no Livro I, iniciando no nascimento e terminando aproximadamente aos dois anos de idade – e a segunda – analisada no Livro II, dos dois aos doze anos –, caracterizando-se pelo desenvolvimento do corpo e dos sentidos do educando. Esta é uma fase na qual Emílio deve dedicar-se à relação com as coisas, prescindindo até então do convívio social e das operações baseadas na razão. A educação social ou moral, por seu turno, abarca toda a adolescência – a terceira infância (intermediária entre a infância e a puberdade, dos doze aos quinze anos) e a juventude (dos quinze aos vinte anos); já a fase adulta (dos vinte aos vinte e cinco anos) é representada pela entrada de Emílio na sociedade e baseada no “emprego adequado da razão, na determinação racional da vontade e [...] no domínio moral de si mesmo” (DALBOSCO, 2011b, p. 32).

Para Rousseau, a educação na primeira infância é a mais importante de todas, cabendo sobretudo à mulher, pois a natureza concedeu-lhe o direito à amamentação. Talvez o genebrino tenha considerado a educação na primeira infância a mais relevante porque, além de criar as bases físicas, cognitivas e emocionais da criança para fundamentar aprendizados posteriores, é necessário que ela comece a viver para iniciar a sua trajetória de aprendizado. Nessa fase, a atuação do preceptor não é tão frequente. A educação infantil nesse momento é um conjunto de formação e cuidados (com mais ênfase neste último) para garantir a sobrevivência do bebê e posteriormente da criança pequena. Nesta fase, ela não sobreviveria sem os cuidados do adulto, pois é inteiramente dependente dele. Entretanto, Martins (2011, p. 64) pondera que se deve

“compreender, contudo, que ela é um ser de necessidades e não de defeitos”. Este entendimento é crucial para que o adulto possa tratá-la com o respeito e cuidado especiais que esta etapa exige.

Uma das características mais evidentes da criança nessa fase é o choro, sua forma *sui generis* de comunicação com os demais, visto que ainda não desenvolveu a habilidade da fala. O mesmo aplica-se às expressões faciais, as quais, segundo Rousseau, têm a finalidade de exprimir as sensações do infante, e assim transmitem ao educador-cuidador a noção do seu estado. No entanto, é importante distinguir possíveis estratégias de manipulação através do choro que, se não identificadas, contribuem para um comportamento de tirania do educando sobre o educador: quando o choro necessário transforma-se em rebeldia e império da criança sobre o adulto. Na natureza do contato entre educador-cuidador e criança, a observação do educador também auxilia nesse aprendizado, além de uma parcela de bom senso com o intuito de não extrapolar os cuidados, caso sejam realmente desnecessários. Por outro lado, importa validar o choro como forma de comunicação infantil, sinalizador de uma possível ameaça ao bem-estar da criança (indicativo de fome, dor, desconforto, por exemplo) quando não se tratar da primeira situação. Rousseau credita verdadeira atenção a ambas as formas de expressão do infante, chegando a considerar que o arrebatamento do choro – por excelência a linguagem utilizada pelo bebê – alçaria a criança ao status de ser social: “Desse choro, que acreditávamos ser tão pouco digno de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social” (ROUSSEAU, 1969b, p. 286; trad. bras. 2004, p. 54).

Como síntese desse estágio, pode-se afirmar o caráter puramente sensorial da aquisição do conhecimento pela criança; e a orientação do trabalho do educador-cuidador pelo princípio da utilidade e das satisfações das necessidades orgânicas do bebê ou da criança pequena, o que a manteria no caminho natural preconizado por Rousseau:

No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento. Como, porém, a criança só presta atenção às suas sensações, basta inicialmente que lhe mostremos de maneira bem distinta a ligação dessas mesmas sensações com os objetos que as causam. A criança quer tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com



os olhos a sensação que produziriam em seus dedos (ROUSSEAU, 1969b, p. 284; trad. bras. 2004, pp. 51-52).

A criança aprende somente o que é útil à sua conservação ou o que é para ela fonte de alguma vantagem atual ou presente. O princípio da utilidade e das satisfações das necessidades será estendido à segunda infância, resguardadas as particularidades da fase posterior.

A idade da natureza ou segunda infância é marcada pelo aprendizado da fala e caracterizada pelo contato mais independente da criança com a natureza externa, pelo brincar – mais interessado que na fase anterior, pois o entendimento infantil do mundo se alarga, a criança começa a manifestar suas preferências –; pelo agir mais livre, visto que consegue andar sem ajuda do adulto; e pelos exercícios que fortalecem sua compleição física. É tempo de a criança aprender a conhecer a realidade tendo os sentidos como ponto de partida, isto é, aprender a sentir, a compreender as relações entre ela e o mundo através dos fatos que a natureza incita no homem, as sensações (WALLON, 1968) e conhecer seus limites “manifestados pela fragilidade e imperfeição do seu corpo” (TOMAZELLI, 2011, p. 45). Cabe destacar que Rousseau não supõe os sentidos como a única forma de conhecimento da realidade. Gradualmente, à medida que Emílio se aproxima de certa maturidade cognitiva (o que ocorreria por volta dos 15 anos), a razão torna-se – sempre ao lado da sensibilidade – um instrumento efetivo de compreensão da realidade. Jean-Jacques considera essa segunda fase o momento no qual inicia verdadeiramente a vida do indivíduo. Ele caminha os primeiros passos em direção à autonomia; começa a adquirir alguma consciência de si mesmo devido ao desenvolvimento da memória que o auxilia a se distinguir dos demais, ampliando seu sentimento de identidade e autopercepção. Por essa razão, a partir deste ponto o filósofo passa a considerar a criança um ser moral – “já capaz de felicidade e de miséria” (ROUSSEAU, 1969b, p. 301; trad. bras. 2004, p. 72) – no sentido de que ao possuir algum conhecimento de si ela já age objetivando seu bem-estar, embora ainda não esteja definitivamente inserida no mundo moral e tampouco seja responsável por sua própria conduta.

A formação na segunda infância é fundamentada no preceito rousseauiano da educação negativa. Na *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau expõe sua concepção de educação negativa:

estabeleço a educação negativa como a melhor, ou antes, a única educação boa [...]. Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é

ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 1969c, p. 945; trad. bras. 2005, p. 57).

O objetivo de Rousseau ao preservar a criança de tal maneira é frear a aquisição de alguns conhecimentos, “mas também retardar o desenvolvimento dos sentimentos e das paixões” na infância para prevenir que uma assimilação errônea ou inadequada a esta fase contribua para fomentar na mente e no coração da criança um erro ou vício que seria irreparável mesmo na idade adulta, segundo o genebrino (WALLON, 1968, p. 57, trad. nossa).

No *Emílio*, Rousseau trata detalhadamente do “procedimento metodológico [com o qual] o adulto deveria se ocupar da educação do tato (tocar), da visão (ver), da audição (ouvir), do gosto (paladar) e do olfato (odor)”, pois prevê no êxito da educação dos sentidos o “desenvolvimento maduro das capacidades cognitivas e morais da criança” (DALBOSCO, 2011b, p. 33). A aquisição dos sentidos intenciona desenvolver no infante uma inteligência prática, uma razão sensitiva, faculdade que fundamentará a incipiente razão intelectual, a qual no seu ápice permitirá ao educando executar sua capacidade de abstração para realizar tarefas mais complexas num momento posterior. Assim, as atividades físicas e mentais desta fase além de serem relevantes em si mesmas – no sentido de cumprirem sua função no desenvolvimento da infância com vistas a atingir a plenitude relativa a esse período –, configurariam ensaios para períodos posteriores da vida humana a exemplo da juventude e da idade adulta. Rousseau via com entusiasmo os aprendizados infantis adquiridos no exercício do corpo como cultivo de qualidades úteis para a formação moral, tais como resiliência, fortaleza, sapiência, entre outras. Declara o pensador genebrino:

Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão (ROUSSEAU, 1969b, p. 359; trad. bras. 2004, p. 137).

Nesse momento da formação da criança, é preciso que o educador escolha com discernimento os objetos que deseja serem explorados e vistos por ela a fim de auxiliar no seu desenvolvimento. Visão e tato são sentidos fundamentais para que a criança seja iniciada no mundo e construa sua primeira compreensão dele por meio dos objetos e seres tangíveis que o compõem. Além disso, o aperfeiçoamento das capacidades táteis do infante é imprescindível

para nele construir um primeiro senso de autoidentificação: distinção entre si mesmo e o mundo exterior. No que concerne ao manejo dos objetos, Wallon estende esta ideia para destacar a importância do brincar e da construção do brinquedo pela criança em qualquer tempo:

a preocupação rousseuniana em colocar a criança em contato direto com o objeto a transformar ou a manipular e, em todo caso, de fazê-la inventar e construir por si mesma seus primeiros instrumentos. Deste modo, ela conhecerá melhor não somente o uso, mas o princípio mecânico ou físico [da construção e invenção desses instrumentos]. Ela perceberá tudo isso não como uma ferramenta à estrutura misteriosa e aos efeitos artificiais, mas como um prolongamento ou uma utilização do que é dado pela própria natureza. Sem dúvida, pode-se notar que esse tipo de ferramentas pertence ao período puramente manual e artesanal da produção; contudo, elas [as ferramentas] pertencem também ao período de sua vida no qual o infante deve descobrir e aperfeiçoar o ajustamento de suas combinações ideomotoras aos objetos que lhe são oferecidos pelo mundo exterior. Fase que não pode ser subtraída, seja qual for o nível alcançado pelas técnicas da época, quando a criança deverá, no momento oportuno, ser instruída (WALLON, 1968, p. 65, trad. nossa).

Aprender a sentir significa, por conseguinte, cultivar uma inteligência prática tentando aprender a bem “julgar” através dos sentidos, corrigindo os próprios erros por meio da experiência. Esse esforço é um exercício de autonomia fundamental para a criança, a qual, ainda que partindo do ensino fundamentado na observação concreta e na experimentação – ambas planejadas pelo educador –, aplicará no meio os sentidos oriundos das suas faculdades, objetivando conhecer o que deseja por si mesma quando possível ou com cada vez menos intervenção e auxílio do educador à medida que esse aprendizado se aprofunda.

Nesse contexto, é importante distinguir sensação de julgamento como formas de apreensão da realidade. A criança não está apta a julgar, segundo Rousseau, porque não possui memória e imaginação aprimoradas. Até mesmo a memória incipiente da criança é falha, visto que ocorre sem a elaboração de conexões com outras ideias. Nessa fase, a criança ainda não possui a capacidade de apreender conteúdos mais abstratos e/ou complexos. Assim, mesmo que os retenha em algum grau, sua compreensão é bastante frágil, levando-a apenas a refletir como um espelho as informações que recebe: “Basta que se altere algum detalhe no modelo a ser imitado, para que a criança não entenda aquilo que faz” (CERIZARA, 1990, pp. 120-121). Embora memória e imaginação sejam distintas do raciocínio, para se desenvolverem elas necessitam uma da outra. Rousseau (1969b, p. 344; trad. bras. 2004, p. 120) afirmou que antes da idade da razão o jovem não tem ideias, apenas imagens. Estas últimas são apenas “pinturas

absolutas dos objetos sensíveis, e as ideias são noções dos objetos determinadas por relações”. A imagem o permite ver e sentir os objetos e fenômenos isoladamente, ao passo que as ideias permitem-no julgá-los e compará-los.

## 2.2 O APRENDIZADO PRÁTICO DAS REGRAS DE CONDUTA:

### UM ESBOÇO DE MORAL

Atitude frequentemente desaconselhada por Rousseau no *Emílio* são as exortações feitas pelos adultos às crianças. Na *Nova Heloísa*, o filósofo também afirma a ineficácia em se tentar justificar para o educando o que este não pode ainda compreender. Sendo assim, porque as crianças não entendem as razões de uma recusa, Jean-Jacques julga necessário apenas convencê-las de que a razão está além da compreensão de sua idade em vez de tentar raciocinar e argumentar com elas. Desse modo, ao compreenderem que os educadores zelam pelo bem-estar das crianças, elas percebem que suas recusas não vão prejudicá-las e que, por essa razão, eles devem ter bons motivos para tal, embora elas não os reconheçam. Possivelmente tal estratégia funcione por alguns anos até surgirem as capacidades de argumentação e razão no infante.

Na visão de Rousseau, as reprimendas e proibições agressivas contribuem para adestrar o educando escravizando-o, pois este, não entendendo as queixas do adulto, não está em condições de argumentar com ele e tampouco de se defender. O adulto geralmente tenta convencer a criança acerca do dever da obediência utilizando a força e as ameaças ou a adulação e as promessas, o que Rousseau considera ainda pior. O infante percebe a vantagem de anuir a este jogo, fingindo compreender a argumentação do adulto, já que ainda é incapaz de entender o mecanismo da obediência. Sua percepção é a de que deve concordar com a prescrição do educador se não pela força, devido a alguma vantagem que venha a obter desse jogo (aprovação, atenção, entre outras). Em situações como essa, Rousseau declara que a lei da obediência produz na criança a necessidade de mentir, e o interesse imediato de evitar o castigo ou a censura sobrepuja o interesse distante de dizer a verdade. Assim, crendo estarem agindo bem quando não se sabe da sua desobediência, fazem o que desejam sem o conhecimento do educador. Porém, quando a mentira é descoberta, concordam com o educador sobre sua desobediência

apenas temendo um mal maior, ameaça que transparece para a criança no tom de voz e/ou no arrebatamento do adulto. Contudo,

não pertencendo a razão do dever à sua idade, não há no mundo homem que possa torná-los [vossos alunos] realmente sensíveis a ela. No entanto, o temor ao castigo, a esperança do perdão, a importunidade, o embaraço ao responder arrancam-lhes todas as confissões que se exigirem, e acreditamos vê-los convencidos quando só os aborrecemos ou intimidamos (ROUSSEAU, 1969b, p. 319; trad. bras. 2004, p. 92).

O filósofo genebrino considera inúteis as repreensões, castigos e discursos moralizantes dirigidos pelos adultos às crianças porque elas ainda não desenvolveram o senso moral nesta fase. Desse modo, quando agem mal não têm ainda a intenção de prejudicar característica do ser moral. Porquanto, suas atitudes não podem ser categorizadas como morais (boas ou más), pois as crianças ainda não possuem a capacidade de compreender as noções de bondade, maldade, culpa e ofensa dada a incapacidade de apreensão destas ideias por meio da experiência, a qual representa a principal maneira de a criança entender o mundo em contraste com o pensamento racional. Acerca dos castigos, Rousseau condenava a punição infligida às crianças como um fim em si mesma. Assim, preconizava que ela deveria ser uma consequência natural da má ação da criança e não um ato de domínio ou vingança do educador sobre o aluno. O mestre não deveria punir o educando apenas por ele ter mentido, por exemplo; o objetivo era fazer recair sobre o aprendiz as desvantagens advindas da própria mentira. Por fim, para evitar estimular a mentira na criança, bem como repreender e punir, é fundamental que o educador adquira o hábito de observar a criança discretamente a fim de conhecer sua natureza e não se deixar enganar por ela.

No *Emílio*, Rousseau imputa ao educador a responsabilidade pelas mentiras da criança, além de todos os outros vícios tais como rebeldia, caprichos, arrebatamentos, entre outros. Na *Nova Heloísa*, o genebrino é categórico ao realçar ideia semelhante: “Desde que todos os sentimentos da natureza são abafados pela extrema desigualdade, é do iníquo despotismo dos pais que vêm os vícios e as infelicidades dos filhos” (ROUSSEAU, 1994, p. 36). No caso de *Emílio*, o filósofo afirma o compromisso do educador de identificar a origem dos problemas surgidos no comportamento pueril. Esta tarefa é presumivelmente mais simples nesta situação se comparada à de uma criança educada em meio à sociedade, pois a situação de vida da primeira é bastante controlada pelo educador e seu contato com outras pessoas além do preceptor inexistente neste momento. O genebrino considera que o adulto – com sua obsessão por

extrair das crianças promessas, as quais elas não podem cumprir; com sua insistência na repreensão e nos castigos muitas vezes sem razão aparente para o infante – estimula a criança a mentir; e que o infante só teria interesse em enganar o educador caso se julgasse fragilizado ao se sentir dependente dele.

No tocante às promessas, o educador não deve assumir tais acordos com o infante, pois a ideia de prometer, além de estar associada à crítica de Rousseau (1969b) à previdência, não se concretiza devido à ausência na criança pequena tanto de memória e imaginação fortalecidas o suficiente para conceber um compromisso, quanto do senso moral em relação à responsabilidade no cumprimento com a promessa. Mesmo quando já existe a capacidade de memorar, a criança não compreende a importância de manter a promessa. Segundo Jean-Jacques, o único gênero de compromisso assumido por Emílio poderia ser o que ele tivesse “um interesse presente e sensível em cumpri-lo” (ROUSSEAU, 1969b, p. 337; trad. bras. 2004, p. 112).

Neste contexto, o aprendizado das regras de conduta, bem como de outros conhecimentos ocorreria através de exercícios planejados pelo adulto, ensinados no momento em que percebesse a utilidade de determinado conhecimento para a vida da criança. O enfoque é dado às lições da experiência em detrimento das lições de moral, cujo único aprendizado permitido por Rousseau à infância e considerado por ele o mais importante em todos os tempos era o de nunca fazer mal a ninguém. Note-se que não fazer o mal é diferente de fazer o bem. A criança não está apta a fazer o bem porque ela é ainda um ser pré-moral no entender de Rousseau. Aqui se aplica a ideia da educação negativa: não ensinar a virtude, mas proteger do vício, ou seja, impedir os defeitos. Enfim, trata-se de um aprendizado mais prático do que discursivo, uma vez que “as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos” (ROUSSEAU, 1969b, p. 333; trad. bras. 2004, p. 107). Aos exercícios utilizados por Rousseau, Dalbosco (2009) os denomina a “arte da encenação”, cuja execução objetiva encenar e simular situações para manter Emílio direcionado aos princípios da educação natural, provando e reforçando seu caráter. O problema apontado pelo autor em relação a este recurso é saber até aonde a encenação contribuiria para a educação natural do aluno e quando ela se tornaria um artifício para a dissimulação do educador.

Wallon aponta outro risco nesta atitude apregoada pelo preceptor: é o de que o aluno perceba a engenhosidade do mestre e isto se torne um empecilho aos objetivos deste último, entorpecendo o interesse e a confiança do aluno. A fim de não comprometer a relação entre o educando e o educador, Rousseau age com cautela à medida que expõe suas atividades dirigidas a Emílio. A autoridade moral do educador sobre o aprendiz é originada não apenas da influência

do governante sobre o jovem, mas igualmente no crédito confiado pelo aluno ao preceptor a respeito da promoção do seu bem-estar. Levado às últimas consequências, nessa relação o sentimento de confiança é imprescindível para que essa educação tão singular oferecida a Emílio possa ser efetivada pelo preceptor. Para que o pacto se cumpra, o aprendiz não deve descobrir a atuação do educador na fase infantil e juvenil. Embora possa haver em certa medida uma parcela de dissimulação por parte do educador, se esta visa ao bem-estar e à formação do aluno, o exercício da atuação não ocorre devido à má-fé e sim porque se faz necessário promover circunstâncias e situações propícias para a ocorrência da aprendizagem.

Deve-se, portanto, compreender a amplitude da educação moral na filosofia da educação rousseauiana. Não obstante cada ensinamento ocorra em conformidade com o estágio do desenvolvimento do aprendiz em cada momento de sua formação, e, por essa razão, o efetivo aprendizado moral eclodiria somente a partir da adolescência, as vivências da infância atuam como um longo treinamento para a vida social (moral) na qual estão circunscritas as relações humanas, ainda que aquelas não comportem um aprendizado moral propriamente dito.

### 2.3 O CONCEITO DE NATUREZA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ROUSSEAUNIANA

O projeto educacional rousseauiano da infância se desdobra na ideia de educação natural, a qual demarca um conceito específico de infante, cujo aprendizado é alicerçado no fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos. Com a educação natural, Rousseau mostra as especificidades da infância no âmbito do pensar e do sentir, além do valor da experiência, visto que a forma do aluno compreender o mundo nesta fase da vida ocorre por intermédio da sensibilidade em detrimento da racionalidade. No *Emílio*, o genebrino considera a infância um período crucial para a compreensão do homem e da sociedade, etapa na qual inicia o cerne da formação do indivíduo cidadão. Para tal, enxerga a infância como núcleo da educação natural e

trata da relação pedagógica entre adulto e criança, tomando o conceito de natureza como modelo normativo-pedagógico para pensar tal interação e, sobretudo, como referencial indispensável à formação do caráter emergente da criança (DALBOSCO, 2011b, p. 33).

Contudo, o termo “natureza” – bastante recorrente na obra do filósofo – é um conceito multifacetado, apresentando, portanto, diversas acepções no desenrolar da argumentação de Rousseau. Uma dessas significações pode ser observada no excerto do *Emílio* a seguir:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 1969b, p. 248; trad. bras. 2004, pp. 10-11).

Esta é uma das significações mais frequentes do termo “natureza” presentes no *Emílio* que veicula, segundo Wallon, as disposições naturais humanas intocadas pela experiência, pelo raciocínio, pelo hábito, pelos preconceitos da opinião e pelos contatos provenientes da sociedade de modo geral. Denota também o sentido de “natureza” presente na expressão “natureza humana”. Objetivando apresentar uma noção da anterioridade do conceito de natureza, Wallon aprofunda ainda mais o seu significado:

[natureza] designa as disposições que se encontram no homem e sem as quais ele não seria o que é. [...] De fato, elas respondem ao que é descrito como conjunto de instintos e aptidões necessárias a um ser vivo para sua conservação. Elas representam as possibilidades funcionais da espécie no seu ponto inicial, ou seja, quando elas ainda não tinham sido modificadas pelo uso que delas faz o indivíduo (WALLON, 1968, p. 67, trad. nossa).

À primeira vista, tal conceito poderia representar um estado, se não anterior à vida humana, imediatamente seguinte à vinda do indivíduo ao mundo, pois mesmo no caso do pequeno Emílio apartado da sociedade durante a infância, é improvável imaginar um indivíduo conservando inalteráveis tais disposições, ainda que não estabelecesse relações com outras pessoas. De qualquer maneira, no decorrer da infância, ao menos o hábito instalar-se-ia no contato dessas características naturais do aluno com as coisas.

Outro sentido comum no *Emílio* é o de natureza oposto a toda artificialidade, traço fictício ou corrupção (WALLON, 1968), podendo ser observado nos excertos a seguir: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. [...]”



[Ele] Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem”; “Quanto mais nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos nossos gostos naturais, ou antes, o hábito forma para nós uma segunda natureza”; ou “A natureza nunca nos engana; somos sempre nós que nos enganamos” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 245, 407 e 481; respectivamente na trad. bras. 2004, pp. 7, 190 e 275). A relação entre natureza e artifício é inclusive um dos grandes temas discutidos no Livro I por Jean-Jacques.

Acepção de mais fácil entendimento do que as anteriores é, conforme Paiva (2007, p. 62), a de natureza como “realidade biofísica do cosmo”, a natureza física abrangendo todos os seres cuja origem é o criador, segundo Rousseau. Outra acepção do vocábulo conectada a anterior simboliza um princípio ativo e imanente nesta própria natureza. Paiva traça em Rousseau um terceiro significado para natureza conectado a uma essência universal humana. Em última análise, ambos os comentadores convergem para a existência de um conceito de natureza rousseauiano referente à “disposição primitiva e originária da ordem existente” nas palavras de Paiva (2007, p. 62) ou “ordem primitiva do mundo” como Wallon (1968, p. 67, trad. nossa) a denominou, equivalentes a uma causa primeira das coisas.

O sentido anterior sugere nitidamente a ideia de um absoluto, uma providência: “força ativa que estabelece e conserva a ordem de tudo quanto existe [...]. É a força de onde emana o próprio estado original e visível da ordem existente, o [...] estado natural” (PAIVA, 2007, p. 60). Nessa acepção, o conceito de natureza conecta-se à ideia de divindade, traduzida pela manifestação de deus na vida dos homens, esta última sendo-lhes favorável, visto que a natureza rousseauiana denota ordem e harmonia (em oposição ao caos). Wallon, ao vincular natureza à consciência, exprime também a ideia de natureza comunicada por Rousseau como análoga à própria destinação humana, outro percurso explorado para se atingir a ideia de deus:

resta-me procurar saber que máximas devo tirar delas para minha conduta e que regras devo prescrever a mim mesmo para cumprir minha destinação na terra, conforme a intenção daquele que aqui me colocou. Continuando a seguir o meu método, não extraio essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas encontro-as escritas no fundo do coração, escritas pela natureza em caracteres indeléveis (ROUSSEAU, 1969b, p. 594; trad. bras. 2004, p. 404).

De qualquer modo, é fundamental destacar a natureza rousseauiana como sendo a medida de todas as coisas. Nesse sentido, Paiva (2007, p. 62) exprime o alcance de tal conceito: “Em todos os casos, o ponto de partida de Rousseau é a natureza. É ela a dimensão tangível, sensitiva e visível da criação. Não há modelo prototípico mais anterior que o estado de

natureza<sup>15</sup>, e, no conjunto de sua obra, o referencial máximo é a natureza humana”. Esta última só pode ser preservada e desenvolvida caso o indivíduo aja conforme os desígnios da natureza-providência, ainda que viva em sociedade<sup>16</sup>. O estado de natureza configura uma hipótese de trabalho definida por Rousseau, o qual avaliava, a partir do paradigma do homem natural, a degradação do homem social (GOUHIER *apud* CERIZARA, 1990). Trata-se de uma conjectura criada pelo filósofo a fim de possibilitar a ideia de uma bondade natural e finalmente elucidar a gênese da desigualdade. Rousseau declarou lucidamente o caráter hipotético dessa condição natural do homem no *Segundo discurso*:

Que meus leitores não pensem que ousou iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto. Iniciei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjecturas, antes com intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la. [...] [Porque] não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente (ROUSSEAU, 1964b, p. 123; trad. bras. 1973a, pp. 234-235).

Comumente, é difícil estabelecer limites entre um ou outro significado de natureza na obra de Rousseau. As ideias apresentam-se interligadas como se pôde verificar; logo, as fronteiras de significação podem aparecer bastante nuançadas. Não é objetivo deste trabalho analisar com profundidade o complexo problema do conceito de natureza em Rousseau. A intenção de trazê-lo à tona foi apenas um esforço para melhor compreendê-lo no contexto tanto da educação moral rousseauiana quanto da educação natural, objeto deste capítulo.

Portanto, para se compreender a dimensão da ideia de natureza em Rousseau, deve-se perceber, sobretudo, a função “apriorística” assumida pelo conceito em sua obra. No decorrer da existência do indivíduo, a natureza atua como parâmetro, constante advertência e rigorosa lei que normatiza e orienta a conduta humana à luz da filosofia rousseauiana. Relativo à formação, este conceito funciona também como direção a fim de que o preceptor mantenha o enfoque no seu objetivo maior em relação a Emílio, isto é, sua educação moral: “Pouco me

---

<sup>15</sup> No âmbito da educação, a anterioridade desse protótipo também remeteria ao argumento demonstrado por Boto (2010) referente à invenção do Emílio ter origem na necessidade do filósofo de identificar uma essência da criança.

<sup>16</sup> Ao longo do Emílio e, sobretudo, durante a principal fase da educação natural (infância), Rousseau defende com veemência uma moral pautada na ideia de natureza como guia e indicação para a conduta humana durante toda a vida do indivíduo. Entretanto, posteriormente afirmaria a impossibilidade do homem civil de conservar a preferência pelas paixões naturais no convívio social, impasse relativo à incapacidade do homem de ser verdadeiramente natural no estado civil. Este assunto será abordado posteriormente.

importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe” (ROUSSEAU, 1969b, p. 252; trad. bras. 2004, p. 15). Importa destacar que os princípios da educação natural, embora tenham ênfase na infância, perpassam a iniciação do jovem na vida moral e acompanham-no ao longo de toda a sua existência. Com o surgimento da razão no espírito do educando, seus caracteres naturais fundem-se a esta, para possibilitar o senso e o posterior agir moral necessário à sociabilidade.

*Meu filho, aquele seixo é o teu começo.  
Tu o conduzirás às alturas das tuas possibilidades  
em um sonho de aventuras e esperanças  
que quando finda começa, e é assim mesmo.*

José Inácio Vieira de Melo, *O Galope de Ulisses*

### 3 EDUCADOR, LIBERDADE E EDUCAÇÃO SOLITÁRIA

Nesta seção, é realçada a relevância do papel do educador na formação do jovem, função ressaltada ou criticada por Rousseau segundo o êxito ou fracasso da educação do aluno<sup>17</sup>. O educando ainda se encontra bastante preso às determinações do preceptor, o qual trabalha visando direcionar a formação moral do jovem. Dessa forma, neste capítulo serão discutidos três grandes princípios que fundamentam principalmente a fase da educação natural de Emílio e os possíveis problemas e incongruências advindos de tais fundamentos: o educador como ideal tangível da natureza (medida ou limite norteador da conduta do educando); o cuidado como procedimento pedagógico e a noção de liberdade bem regrada; e a educação solitária característica da infância até o momento anterior à chegada da adolescência.

#### 3.1 O EDUCADOR COMO IDEAL TANGÍVEL DA NATUREZA:

##### UM DIRECIONAMENTO NECESSÁRIO E UMA DIFICULDADE

É capital em Rousseau a atribuição da natureza como fundamento primeiro da educação ministrada a Emílio. Entretanto, a natureza por si mesma não educa o indivíduo, sendo primordial por esse motivo a figura do educador para intermediar e articular tais determinações naturais. Com efeito, um dos procedimentos de Rousseau referentes à educação infantil trata de atribuir responsabilidade ao educador em manter o educando no caminho natural, pois ele ainda é incapaz de lidar com as relações e os vícios da vida social, cuja aproximação nesta fase poderia contribuir para a corrupção do caráter da criança, tornando-a voluntariosa, dependente, egoísta e dominadora. O preceptor decide, então, retardar ao máximo o contato de Emílio com a cidade e seus cidadãos na primeira e segunda infância. Emílio é apartado até mesmo da família e dos

---

<sup>17</sup> Essa crítica tem fundamento apenas no contexto particular da educação de Emílio, visto que sua formação consistia numa situação bastante controlada pelo educador, o que se verá mais adiante.

empregados da casa onde vive. Enquanto essa fase perdura, a educação do jovem é bastante autocentrada, devendo importar-lhe apenas o que é imediatamente útil à sua conservação e relaciona-se ao seu interesse sensível e atual. Cabe ao educador a escolha planejada dos exercícios adequados a algum interesse presente da criança a partir do qual se deseje suscitar algum aprendizado.

O rompimento com a educação natural ocorre quando o educador negligencia seus cuidados com a criança, não motivando o desenvolvimento das disposições naturais do educando. Esta imprudência pode traduzir-se tanto na proteção excessiva dos educadores em relação à criança – o que a isolaria da realidade com todos os seus embaraços, portanto do jugo inelutável das necessidades e da natureza diante do qual todo ser humano precisa curvar-se – quanto, no outro extremo, na recusa do educador em relação às responsabilidades próprias de sua condição. Outra situação que põe em risco a educação natural emerge quando o adulto não percebe a diferença entre as necessidades da criança (natureza) e suas fantasias, as quais ela pode utilizar como artifício para a realização de desejos e caprichos desmedidos.

Frente a esses problemas, Rousseau adverte acerca da ausência de garantias e prognósticos no processo de formação humana, contrariando a própria concepção de ensino-aprendizagem:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. [...] Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém (ROUSSEAU, 1969b, p. 247; trad. bras. 2004, p. 9).

Ou ainda: “Mostro o alvo que devemos propor-nos; não digo que possamos alcançá-lo, mas sim que aquele que mais se aproximar dele será o mais bem-sucedido” (ROUSSEAU, 1969b, p. 325; trad. bras. 2004, p. 99). Esses excertos mostram nitidamente a incerteza de Rousseau em relação ao êxito do processo educativo. Outro exemplo disso são as diversas situações conflituosas vivenciadas por pais e educadores na formação das crianças. Uma delas seria a inevitabilidade da aproximação da criança com os hábitos viciados do adulto, visto que este último encontra-se amplamente inserido no contexto social, logo imerso nos problemas propostos pela moralidade construída no âmbito das relações humanas.

Na relação entre educador e aluno, é crucial a existência de um pacto firmado entre eles a fim de que os objetivos pedagógicos sejam concretizados. Deve haver no acordo a aceitação por parte do aluno, o qual enxergaria no preceptor a expressão máxima da natureza – resguardada a problemática que essa ideia encerra –, ou melhor, um equivalente a um ideal de virtude ou a uma encarnação do ideal de natureza, a qual abrigaria toda a harmonia e perfeição possíveis, segundo Rousseau. O genebrino credita a obediência ao pacto à amizade entre preceptor e aluno e à autoridade emanada daquele através da estima do aluno pela virtude do educador. Jean-Jacques incentiva a aproximação entre educador e educando no sentido de que, como humano, vivenciaria experiências semelhantes às do aluno, o que poderia promover maior identificação e cumplicidade entre ambos: “Mostrai vossas fraquezas a vosso aluno se quereis curar as dele; veja ele em vós os mesmos combates que ele trava, aprenda a si mesmo com vosso exemplo” (ROUSSEAU, 1969b, p. 664; trad. bras. 2004, p. 482). A função do pacto pedagógico é assegurar a liberdade e autonomia regradas da criança e manter a orientação do educador no caminho da natureza, evitando possíveis arbitrariedades no seu trato com o jovem e garantindo, assim, certa justeza na relação estabelecida entre ambos. O tema da estima pela virtude sintetiza um sentimento de respeito decorrente da admiração do educando pelo educador, o que pode acarretar uma emulação positiva da conduta virtuosa do educador e também uma afeição mútua, como observa Rousseau na *Nova Heloísa*:

Ninguém aqui manda nem obedece. Mas a criança só obtém daqueles que dela se aproximam a exata complacência que ela tiver para com eles. Com isso, sentindo que tem, sobre tudo o que a rodeia, apenas a autoridade da benevolência, torna-se dócil e complacente; procurando atrair os corações dos outros, o seu afeiçoa-se a eles por sua vez, pois ama-se fazendo amar (ROUSSEAU, 1994, p. 493).

Embora Rousseau enfatize sua crítica à ideia de obedecer aplicada às crianças, deve-se notar que qualquer espécie de sujeição infantil, mesmo sendo por meio da estima do aluno pela virtude do educador ou por mais justa que seja a relação entre ambos, trata-se de obediência. Todavia, apesar da autoridade do preceptor sobre o aluno, Rousseau empenha-se em retirar dessa obediência qualquer vestígio de humilhação, violência e arbitrariedade no convívio entre ambos, atitude fundamental para construir uma relação justa entre eles, e para que, na própria prática das suas relações com o educador, o educando aprenda a ser livre e a não subjugar os demais:

Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a que

conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade (ROUSSEAU, 1969b, p. 362; trad. bras. 2004, p. 140).

Entretanto, Cerizara alerta sobre a dificuldade de se atingir a “impessoalidade do preceptor que garante o caráter não-arbitrário da direção<sup>18</sup>” (CERIZARA, 1990, p. 167). Enquanto a razão se desenvolve em Emílio, o pacto continua a existir; todavia ao respeito proveniente da estima – característico da infância – é gradualmente adicionada uma aceitação da autoridade do preceptor pelo jovem dentro dos limites da liberdade, nos quais o adolescente, no exercício de sua autonomia relativa e de seu senso crítico, identifica naquela influência não um caráter imperioso e arbitrário, mas fundamentos minimamente razoáveis. Rousseau (1994; 1969b) destacou a importância de o educando perceber o jugo da necessidade como consequência das limitações impostas ao jovem pela natureza. Dessa maneira, a obediência precisa apresentar utilidade para a criança – como esclarece o filósofo – e não ser fruto de uma hostilidade ou má vontade do preceptor em relação ao educando. É fundamental que o aluno compreenda essa distinção a fim de que não se rebele diante das negativas do preceptor, atribuindo-as a um capricho seu e a intenção de atormentá-lo. Jean-Jacques também assinalou a pertinência de uma relação mais sincera e menos manipulativa entre ambos, destacando a necessidade de o adulto manter qualquer negativa julgada pertinente em vez de ceder aos apelos do jovem para não induzir este último a pensar que toda recusa do adulto poderia ser revertida em permissão com a devida persuasão.

O problema da arbitrariedade do educador no trato com o educando remete à possibilidade da personalidade infantil estar em contato com o caráter corrompido do educador, ainda que a criança não esteja efetivamente inserida na sociedade à semelhança de Emílio. Essa é uma das razões pelas quais Rousseau enfatiza a importância de o educador ele mesmo ser uma pessoa virtuosa, capacidade conquistada através de um aprendizado moral eficaz. Tendo sido bem-educado, ao menos se não obtiver êxito em sua tarefa, uma vez que o sucesso desta última não depende de ninguém, o preceptor ainda assim estará melhor aparelhado para bem educar seu aluno, se comparado a um indivíduo que recebeu má educação. Na *Nova Heloísa*, Jean-Jacques é enfático ao afirmar que

somente um homem de bem conhece a arte de formar outros. É em vão que um hipócrita quererá assumir o tom da virtude, não pode inspirar tal gosto a

---

<sup>18</sup> Dalbosco (2009) também alerta para essa situação na “arte da encenação” e também menciona a tensão entre estimular a autonomia da criança por um lado, mas, por outro, identificar o momento de intervir para prevenir que seu caráter seja corrompido pelos hábitos que a sociedade lhe inflige.

ninguém e, se soubesse torná-la amável, ele mesmo a amaria (ROUSSEAU, 1994, p. 407).

Outro impasse referente à educação infantil seria como o adulto perceberia o que representa a natureza na criança e o que é obra da opinião, usando o termo rousseauiano para indicar os hábitos e julgamentos provindos da artificialidade do convívio social. Ou melhor: como encontrar o equilíbrio entre estimular a autonomia da criança, deixando-a livre para ampliar sua experiência da vida no contato com os objetos que a afetam e reconhecer o momento de intervir com o intuito de prevenir a degradação do caráter infantil a fim de proteger a criança dos abusos da sociabilidade?

No tocante às fantasias cultivadas pela criança, importa questionar como o educador pode limitar a capacidade fantasiosa do infante sem tolher sua imaginação. O impasse existe porque a fantasia está muito próxima da imaginação e, apesar da face negativa que esta pode assumir, através dela a criança supera o egoísmo do seu amor-próprio ao enxergar as necessidades dos demais e a sentir empatia, sobretudo pelo sofrimento alheio. Este processo é fundamental para a formação moral do indivíduo.

### 3.2 O CUIDADO COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO E A IDEIA DE LIBERDADE BEM REGRADA

De acordo com Dalbosco (2011a), o cuidado surge, na pedagogia rousseauiana, como um procedimento pedagógico amparado na educação pelas coisas ou educação dos sentidos. Esta visa auxiliar o educador na educação negativa de modo tanto a ponderar os limites e as potencialidades da criança quanto a evitar a excessiva intervenção do adulto, entre outras medidas para prevenir possíveis arbitrariedades causadas pelo preceptor na relação com o infante. No que se refere ao preceptor, a educação pelas coisas seria um meio de regular sua autoridade e seu ímpeto para garantir que a instrução do aluno ocorra a partir da necessidade das coisas, ou seja, fora da vontade humana (SOËTARD, 2010). Na perspectiva da educação natural, o adulto deveria intervir com seus cuidados na formação infantil quando as necessidades da criança ultrapassarem suas forças, ou seja, quando ela deseja mais do que suas faculdades e/ou a natureza a permitem, o que Rousseau considera motivo de infelicidade para a criança.



Ainda assim, reconhecer o momento adequado para influir sobre a formação do infante é tarefa deveras imprecisa à luz dessa pedagogia. O preceito de “saber perder tempo para poder ganhá-lo” utilizado por Rousseau na educação do pequeno Emílio posiciona-se entre dois extremos, quais sejam: o autoritarismo de um lado e o espontaneísmo de outro. A dificuldade na aplicação de tais máximas seria um dos indícios do papel mais filosófico e menos “heurístico” desta obra, tendo em vista a extrema liberdade e ausência de planejamento (num sentido estrito) com as quais Rousseau conduz a formação hipotética do seu aluno. Assim, segundo Cerizara (1990, p. 108), nada na educação de Emílio “é predeterminado, tudo é construído numa tentativa pedagógica de harmonizar a especificidade da criança com as influências do meio, com as generalidades do desenvolvimento humano”. O conceito de natureza, chave para compreender toda formação natural e moral de Rousseau, aparece como regulador da tensão entre as necessidades da criança e suas forças. Apesar de o infante necessitar por muito tempo das intervenções do adulto, com o auxílio da experiência, paulatinamente ele desenvolve o discernimento entre as necessidades legítimas e as necessidades supérfluas que podem corromper o seu caráter.

Os conceitos de força e necessidade em Rousseau também são fundamentais para a compreensão da maneira pela qual o genebrino aborda a disciplina em *Emílio*. Na pedagogia rousseuniana, o efeito normatizador da disciplina é outorgado pela natureza consubstanciada em necessidade, o que é confirmado por Jean-Jacques na *Nova Heloísa*: “Que substituiu ao jugo da disciplina? Um jugo bem mais inflexível [...], o da necessidade” (ROUSSEAU, 1994, pp. 490-491). Por ser natural, o peso da necessidade é tanto mais inexorável. A norma, nesse caso, emanaria da natureza – princípio basilar da educação natural – ao introduzir a necessidade e esta, por seu turno, seria a fronteira dos possíveis para a criança. Relativo a esse ponto, o jugo da necessidade, segundo Rousseau, possivelmente estaria associado às vicissitudes e aos sofrimentos da vida através dos quais o genebrino indica a importância do aprendizado moral na tentativa de mostrar ao aluno que porventura haverá obstáculos à sua liberdade e, assim, auxiliá-lo a ser resiliente nas adversidades: “Emílio [...] sabe sofrer com firmeza, já que não aprendeu a lutar contra o destino. [...] Viver livre e depender pouco das coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 487-488; trad. bras. 2004, p. 282). Este último aprendizado significa “a grande morte”, mas poderia igualmente metaforizar outras mortes necessárias ao longo da existência humana.

Como o filósofo não aplica o conceito de dever e obrigação às crianças, já que esses pressupõem a existência de razão, a educação negativa em sua pedagogia se traduz na ideia de “constrangimento mecânico”, termo kantiano (1999) que designa uma espécie de ascendência

do educador sobre o infante, a qual, ao estabelecer claros limites para a atuação da criança, traça os caminhos possíveis que ela deve trilhar e mostra-lhe o que sua condição infantil ainda não lhe permite realizar. Por conseguinte, trata-se de determinar o que é adequado em cada fase de sua formação a fim de não expor a criança a situações e aprendizados impróprios à sua idade, os quais poderiam contribuir para confundir seu pensamento e corromper seu caráter.

A noção de constrangimento na educação negativa não atua como um procedimento tirânico do preceptor sobre o aluno, ambicionando aproveitar-se da situação vulnerável desse para escravizá-lo. Trata-se de atitude que objetiva proporcionar à criança a percepção de sua vulnerabilidade decorrente da frágil condição humana – nesse caso a infantil – diante da vida que a transcende, fraqueza advinda do peso da natureza-necessidade que recai sobre o infante a fim de conferir-lhe a medida do seu lugar no mundo. Rousseau recomenda que a criança sinta sua fraqueza, mas que não a sofra. Dito isto, torna-se mais compreensível a veemente declaração de Rousseau acerca do papel da necessidade na educação do indivíduo:

a parte mais essencial da educação de uma criança, aquela de que nunca se fala nas educações mais bem cuidadas é a de fazer-lhes bem sentir sua miséria, sua fraqueza, sua dependência e [...] o pesado jugo da necessidade que a natureza impõe ao homem [...] sobretudo a fim de que conheça cedo em que categoria a providência a colocou, que não se eleve acima de sua alçada e que nada de humano seja estranho à sua pessoa (ROUSSEAU, 1994, pp. 493-494).

Os pais e os educadores assumiriam nesta fase o papel da consciência moral ainda inexistente no infante, auxiliando-o em suas ações cotidianas, sobretudo na distinção entre necessidade e força, a qual estabeleceria interdições aos possíveis abusos do comportamento infantil. No entanto, essa diferenciação pode se tornar confusa em alguns momentos. Deve-se, então, compreender que a necessidade está relacionada ao jugo da natureza sobre o indivíduo e a força refere-se às capacidades próprias da sua condição infantil. Nesse caso, isto representa o que a constituição física e intelectual de cada infante lhe permitiria realizar. Outro parâmetro importante para auxiliar o educador a discernir entre as necessidades e superfluidades no comportamento da criança trata-se do amor de si. Paixão natural imanente ao homem da qual são originadas as demais, esse sentimento representa o instinto de conservação do indivíduo. Desse modo, a vontade da criança deve ser formada levando em conta o amor de si. Ele é mais um aspecto da natureza presente na personalidade humana, o qual pode auxiliar o adulto no estabelecimento de limites à relativa liberdade infantil e na determinação do que lhe pode ser adequado, tendo em vista sua conservação.

É necessário salientar que a liberdade facultada à criança não significa a obliteração do papel do educador, mas sim uma autonomia baseada em limites para que aquela não interfira na liberdade dos demais, assim sendo realmente livre no sentido de respeitar regras – que podem assegurar os direitos de outros indivíduos – e não ser escrava dos seus instintos. A ideia de liberdade bem regrada é a tese de Rousseau que ressalta a concessão de limites pelo adulto com vistas à formação do caráter e à socialização da criança, a fim de que ela respeite e não tire os demais quando suas vontades não forem satisfeitas. Trata-se de uma justa liberdade pensada para o trato com o infante. É importante evidenciar nesta fase a responsabilidade do adulto em desenvolver a sensibilidade da criança por meio do enfrentamento desta com a natureza e os objetos que a afetam. Todavia, embora seja o mediador das relações que a criança estabelece entre a natureza e os objetos, o adulto não deve interferir no caminho pessoal que ela deverá percorrer na educação de sua sensibilidade.

Para Rousseau, a autonomia está conectada ao autoconhecimento do indivíduo que, agindo por conta própria na resolução de seus problemas, passa a melhor conhecer suas limitações e capacidades, solicitando cada vez menos o auxílio de outrem. *Grosso modo*, a autonomia seria uma espécie de tradução da liberdade. De acordo com Dalbosco (2009, p. 188), “o princípio de maioridade [a autonomia] pressupõe a liberdade, a qual, sem a referência a regras mínimas, torna-se completamente cega, egoísta e autodestrutiva”. Esta seria uma justificativa para a criança começar a compreender o principal conflito referente à socialização: ser livre e ao mesmo tempo viver sob a influência de regras. Estas últimas participam da porção de constrangimento necessária ao ato de educar: “[...] quando é preciso necessariamente ensinar-lhes isto ou aquilo, como quando se começa, é sempre impossível que se tenha êxito sem constrangimento, sem descontentamento e sem aborrecimento” (ROUSSEAU, 1969b, p. 403; trad. bras. 2004, p. 185). Segundo Dalbosco (2011a), a solução elaborada por Rousseau para solucionar tal impasse aparecerá posteriormente na adolescência: o recurso à voz da consciência, elemento que, ao conectar a liberdade aos ditames de uma lei – seja esta natural ou civil –, prepara o indivíduo para adentrar o âmbito da liberdade moral. Com o surgimento

da adolescência<sup>19</sup> e o maior entendimento do jovem acerca das relações humanas e da moralidade, paulatinamente a condescendência com as regras cederia lugar ao desenvolvimento da capacidade autolegisladora do indivíduo e a uma crescente responsabilização deste pelas ações praticadas. A autonomia nesse período permanece relativa porque o educando ainda se encontra sob a guarda do preceptor, visto que o aprendizado moral ainda não foi consolidado. Entretanto, o jovem já é capaz de utilizar a reflexão e a liberdade, ambas sempre devendo ser submetidas às regras impostas por sua própria razão. A porção de constrangimento necessária para fornecer os limites à liberdade de Emílio e auxiliar na formação do seu caráter nesse período não é mais mecânica e inteiramente imposta pelo educador sobre o aluno: tornando-se moral, ela emana cada vez mais do jovem. As leis então advindas de sua voz interior (ou voz da natureza) instauram o nascimento da consciência e do ser moral, trazendo à tona a educação discursiva amparada no diálogo e na negociação, os quais participam de uma etapa inteiramente nova concernente ao desenvolvimento do indivíduo. Além do constrangimento interno operado pela consciência, com o gradual ingresso de Emílio na sociabilidade, os limites à sua liberdade são também impostos pelas determinações sociais e pelas vontades dos outros indivíduos, cuja implicação o jovem deve considerar a partir de agora para ingressar no âmbito da vida moral.

---

<sup>19</sup> O termo “adolescência” e correlatos foram utilizados por Rousseau na edição original do *Emílio*: “empêchez que l’adolescent ne vienne homme au moment où rien ne lui reste à faire pour le devenir” (“impedi que o adolescente torne-se homem no momento em que nada lhe reste a fazer para tanto” (ROUSSEAU, 1969b, p. 426; trad. bras. 2004, p. 211). Através de Ariès (1981), sabe-se que a adolescência na França foi inicialmente confundida com a infância. Como exemplo disso, o autor constata que até o século XVIII os termos *puer* (criança) e *adolescens* (adolescente) eram empregados indiscriminadamente no latim dos colégios. Dessa maneira, não havendo ainda a noção de uma etapa intermediária entre a infância e a idade adulta, após a primeira infância, o indivíduo passava de criança pequena a jovem adulto sem o intermédio da juventude. A densa pesquisa histórica executada por Ariès revela que a caracterização e a distinção de estágios da vida humana (infância e adolescência) inexistentes durante longo tempo no decorrer da história do homem europeu ambas evoluem paralelamente ao estabelecimento das instituições. Isto é comprovado pela necessidade de se compreender a infância através inicialmente da vida familiar – tendo o inverso ocorrido no processo de valorização da criança que atingiu o ápice no século XVIII como não se havia visto até então – e posteriormente por meio do cotidiano dos colégios, para citar alguns exemplos. A respeito da adolescência, embora sua categorização tenha ocorrido no fim do século XVIII através do recenseamento e do serviço militar, e se consolidado definitivamente no século XIX graças à difusão de um ensino superior, Rousseau certamente considerou a noção de adolescência ao escrever o seguinte trecho do *Emílio*, o qual já insinuava uma diferenciação entre as três fases do desenvolvimento humano: “O emprego da infância é pouca coisa. O mal que nela se introduz não é irremediável, e o bem que se faz nela pode vir mais tarde; *mas* o mesmo não ocorre com a primeira idade em que o homem começa verdadeiramente a viver. Essa idade nunca dura o bastante [...]; eis por que insisto sobre a arte de prolongá-la. [...] Tornai os progressos lentos e seguros; impedi que o adolescente torne-se homem no momento em que nada lhe reste a fazer para tanto” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 518-519; trad. bras. 2004, p. 319, grifo nosso).

### 3.3 A EDUCAÇÃO SOLITÁRIA: ARTIFÍCIO E CUIDADO PARA PROTEÇÃO DA NATUREZA INFANTIL

A pedagogia rousseauniana assume postura contrária às pedagogias que concebem a sociedade como fomentadora do desenvolvimento da criança. De acordo com essa argumentação, o ingresso da criança na vida social proporcionar-lhe-ia desafios e problemas necessários ao aprimoramento da sua sociabilidade e do seu caráter, ao invés da corrupção de sua natureza como o acreditava Rousseau. Quanto ao estado desta questão, os diversos comentadores rousseuístas elaboram suas críticas tanto no sentido de desaprovar a recomendação de Jean-Jacques de manter o pupilo distante da sociedade, quanto no intuito de tentar compreender suas razões para conceber tal educação solitária para Emílio. Frequentemente, os dois movimentos estão presentes numa mesma argumentação.

Inicialmente, é sabido que Jean-Jacques tem preferência expressa pela educação da criança num ambiente rural. Para Rousseau, as cidades abrigam toda a corrupção humana, pois seu modo de vida desde sempre favorece o aumento de necessidades supérfluas advindas do desenvolvimento das ciências e das artes, e conseqüentemente, a frivolidade, a inveja, a dissimulação, a competição e diversas outras paixões negativas fomentadas nas relações entre os cidadãos: “Nas grandes cidades, a depravação começa com a vida, e nas pequenas ela começa com a razão” (ROUSSEAU, 1969b, p. 740; trad. bras. 2004, p. 569). Desse fato, resultaria a motivação de retardar ao máximo o ingresso de Emílio na ordem social. Ademais, Jean-Jacques alertava para a menor influência que os ensinamentos do educador poderiam adquirir sobre o aprendiz se educado no ambiente das cidades, provavelmente devido à profusão de estímulos, situações e indivíduos intervindo na educação da criança: “Na aldeia, um preceptor será muito mais senhor dos objetos que quiser apresentar à criança. Sua reputação, seus discursos e seu exemplo terão uma autoridade que não poderiam ter na cidade” (ROUSSEAU, 1969b, p. 326; trad. bras. 2004, p. 100).

Wallon destaca em diversos momentos o caráter inexecutável dessa educação sob medida ministrada a Emílio; e critica a ausência de contato do aluno com a família, a escola e o mundo fora das relações pupilo-preceptor ao longo do seu processo de formação. Afirma tratar-se de ideal não factível, além de anunciar que poderia até mesmo parecer suspeita, caso não fosse um artifício literário de Rousseau para colocar suas máximas educativas em prática. Outra crítica contundente do autor é em relação ao papel centralizador do preceptor que, segundo Wallon, concentra no educador todas as tarefas relativas ao cuidado com a criança.

Todavia, Wallon e Boto (2010) observam na tentativa de educar Emílio distante da sociedade uma forma de protesto contra a educação, a qual Rousseau se opunha: majoritariamente a dos colégios jesuítas. Partindo da lógica rousseauniana, se a sociedade era corrompida, ocorreria o mesmo com as instituições de ensino pertencentes a essa sociedade. Segundo Boto, longe dessas instituições Emílio poderia escapar aos preconceitos da opinião e à severidade do tratamento oferecido às crianças tanto no ambiente familiar quanto nos colégios. Já que não enxergava a criança nas suas particularidades, Rousseau decidiu educá-la distante da mesma sociedade que a relegaria caso o infante a ela fosse exposto.

Boto enxerga na criança educada pelo preceptor um exercício rousseauniano de compreensão de uma essência. Considera a tentativa de “retirar a criança da história” um artifício de Rousseau na compreensão do homem natural (BARROS *apud* BOTO, 2010, p. 210), uma tentativa de “procurar, na infância de maneira geral, vestígios do homem em estado de natureza” (BOTO, 2010, p. 207). O estado já não era mais o de natureza e tampouco havia um homem natural; contudo, em uma situação controlada seria o mais próximo que se poderia chegar de tal condição.

Na verdade, é consenso entre os comentadores o fato de ser a infância rousseauniana uma conjectura. Uns conceberam a invenção de Emílio como “opção metodológica” (BOTO, 2010), “hipótese de trabalho” (GOUHIER *apud* CERIZARA, 1990) ou “artifício literário” (WALLON, 1968) escolhido pelo genebrino para esclarecer que sua formação não é um modelo orientado para a prática, resguardada a relevância dos seus princípios pedagógicos. A pertinência da obra está mais em sua capacidade de trazer à reflexão temas concernentes à relação ensino-aprendizagem entre educador e educando, modos de ensinar e aprender saídos dessa relação do que propriamente sua capacidade de aplicação num contexto concreto. Nesse sentido, *Emílio* cumpre a função de uma obra essencialmente filosófica que é a capacidade de estimular a reflexão sob uma forma autônoma e crítica, conhecendo “o que deve ser para bem julgar o que é” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 836-837; trad. bras. 2004, p. 677).

A escolha rousseauniana de manter Emílio distante da sociedade durante a infância configura uma saída perspicaz que pretendia encontrar os indícios do homem natural na criança e aproximar os indivíduos da porção mais genuína do caráter humano, ainda que estivessem numa civilização corrompida. Nesse sentido, este também era um aprendizado para o preceptor o qual, estando em contato com a personalidade não pervertida do infante, recordar-se-ia da factibilidade de uma educação moral ao observar a criança naturalmente boa. O caráter amoral da “bondade natural” da criança representaria o correlato da bondade natural do homem no estado de natureza.

Talvez a atitude de encontrar na criança resquícios de uma porção natural (conjunto dos traços mais puros de um indivíduo) ausente na vida civil fundamente-se, inclusive, no argumento segundo o qual seria despropositado educar um indivíduo numa civilização inexoravelmente corrompida, na qual nenhum ensinamento moral pudesse ser aprendido e, assim, a moralidade não pudesse ser cultivada sob pretexto algum. Se assim o for, a educação moral atuaria somente como uma espécie de mitigação dos danos causados pela sociabilidade.

De acordo com esse pensamento, a perfectibilidade, por um lado, inclinaria o homem para a competição, a inveja e a ambição, subprodutos das necessidades artificiais nascentes da vida em sociedade e de suas paixões em contato com essas mesmas necessidades; por outro, poderia torná-lo civilizado e talvez até mesmo mais próximo a uma condição moralizada. Dessa maneira, nota-se que a perfectibilidade, apesar de não ser malfazeja, possui uma marca de ambivalência, podendo impulsionar a miséria ou a grandeza humana conforme a formação for conduzida. É um sentimento benévolo, dado que equivale a uma disposição natural, inata ao homem. Logo, sua má condução é fruto da imprudência humana. Para que a formação obtivesse êxito, seria necessária a criação, senão de um antídoto, de um subterfúgio contra a corrupção. Um dos artifícios elementares encontrados pelo filósofo foi a invenção da educação natural e o trabalho inicial com a criança apartada da sociedade, objetivando desenvolver através da formação um caráter o mais próximo possível do ideal de moralidade proposto pelo genebrino. Contudo, a retirada do aluno do convívio social, suprime uma série de problemas concernentes à sua relação com o educador e com os alunos entre si, no que se refere ao âmbito escolar, sem contar as relações da criança com a família, com outras crianças e com a sociedade. São tensões que desaparecem da formação de Emílio e de perspectivas de educação individualizadas similares a essa.

À primeira vista, a imagem construída a respeito de um jovem educado nos moldes do *Emílio* é a de uma criança inteligente, mas ingênua demais para lidar com as dificuldades e ardilezas da vida em sociedade. Restaria saber se com o aprendizado bem conduzido da capacidade de julgamento e reflexão do indivíduo – até o momento alheio ao convívio social – ele seria capaz de abrigar tal clarividência<sup>20</sup> a ponto de prescindir da vida social nas fases iniciais para torná-la possível apenas numa etapa posterior e, assim, iniciar sua trajetória na comunidade sem nenhuma defasagem que realmente comprometesse o seu desenvolvimento e sua relação com outros indivíduos. Assumindo os anacronismos que porventura caberiam a tais

---

<sup>20</sup> Obviamente não se está subestimando o trabalho do educador de suscitar a capacidade de julgamento e reflexão do jovem, as quais certamente representam um importante avanço em direção ao desenvolvimento da inteligência que, orientada sob uma perspectiva moral, poderia auxiliar na formação de um indivíduo virtuoso.

questionamentos, o ímpeto imediato é imaginar como seria de fato uma educação nesses termos. Quais as semelhanças apresentariam entre si os indivíduos educados sob essa formação? Embora seja sabido que Emílio não é um modelo a ser reproduzido, os últimos argumentos persistem. No Livro IV do *Emílio*, Rousseau reconhece a personalidade inabitual e deslocada produzida por essa educação solitária, embora sua defesa à autenticidade do natural o leve sempre a defendê-la:

Quem quer que tenha passado toda a juventude longe do grande mundo, quando começar a frequentá-lo terá pelo resto da vida um jeito embarçado, constrangido, palavras sempre fora de propósito, maneiras pesadas e desajeitadas de que não se desfará nem mesmo pelo hábito da frequentação e que só ganharão em ridículo com o esforço feito para livrar-se delas (ROUSSEAU, 1969b, p. 655; trad. bras. 2004, p. 472).

E continua mais adiante: “Mas, naquilo em que será diferente dos outros, não será nem importuno, nem ridículo [...]. Emílio será [...] um amável estrangeiro” (ROUSSEAU, 1969b, p. 670; trad. bras. 2004, p. 488-489).

A ideia de educação natural não significava isolar o indivíduo da sociedade, e sim preparar seu ingresso paulatino na vida social para que sua personalidade não fosse corrompida pelos vícios presentes naquele meio. O adiamento do ingresso do pupilo na sociedade relaciona-se com um dos grandes dilemas patentes na pedagogia rousseauiana, isto é, a impossibilidade de educar o homem e o cidadão simultaneamente, o que Rousseau (1969b, p. 248; trad. bras. 2004, p. 11) manifestou de forma explícita em *Emílio*: “Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”. A esse respeito, Jean-Jacques radicaliza ainda mais o argumento ao confessar o embaraço de se conservar a preferência pelas paixões naturais no convívio social:

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 1969b, pp. 249-250; trad. bras. 2004, p. 12).

Alegação razoável se considerado o intuito de Rousseau em não vincular a perfeição atribuída por ele à natureza e às suas criações com as invenções da vida social. Contudo, se não for contraditória, essa afirmação ao menos confunde o leitor que a compara à sua defesa contumaz



de uma formação norteada por um ideal de natureza a fim de atingir uma distinção moral. Logo em seguida, o genebrino contradiz o impasse relativo à simultaneidade das duas educações, concluindo: “Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 251-252; trad. bras. 2004, pp. 14-15).

De qualquer maneira, a despeito de entrever a degeneração na passagem do homem natural ao social e por esse motivo ser refratário aos diversos costumes e ditames da civilização, Rousseau enxergava na sociedade um destino inevitável e irreversível para a espécie humana. Desfavorável à instrução pública, pois enxergava os colégios como reflexos do meio social corrompido que denunciava, instituições reprodutoras da servidão e desigualdade do estado civil das quais devia manter distante seu aluno, o filósofo optou pelo preceptorado enquanto modalidade de educação mais adequada à formação que julgava ideal. Ainda assim, Rousseau considerou a necessidade de uma educação moral que ensinasse o homem a viver em sociedade (ambiência na qual toda moralidade se realiza), embora enxergasse nisso um dos grandes impasses da educação, a saber, aquele de educar o homem ou o cidadão. Esse, segundo Cerizara, configura um dos inúmeros paradoxos<sup>21</sup> existentes na obra: a educação solitária de um indivíduo cujo destino é a humanidade concretizada no interior de uma sociedade. Logo, urgia educar um homem para nela viver e atuar como cidadão.

Em resumo, a perspectiva da educação natural rousseauiana exhibe um laboratório atuante em duas frentes. Trata-se da abordagem mais pontual e não menos importante do aperfeiçoamento das faculdades na educação infantil, começo e alicerce de toda a trajetória da

---

<sup>21</sup> Wallon (1968, p. 54, trad. nossa) acentua a maneira rousseauiana de pensar por oposições: “[...] o contraste pode ainda servir à definição mútua de dois conceitos tais como: o de homem e de cidadão ou o de homem social e homem abstrato, o de necessidade e de leis sociais, e os de igualdade natural e de desigualdade social. O contraste é então um meio de definição conceitual” em Rousseau. O autor aprofunda essa reflexão definindo o contraste no pensamento do genebrino como possuindo natureza dialética (concreta ou “real”) além da conceitual. Como exemplo disso, ele menciona as conexões altruísmo-amor de si e obediência-autonomia que aparecem na concretude da relação preceptor-aluno, nas quais pode haver uma síntese dessas oposições em alguns casos: o altruísmo sendo originado do amor de si, ou seja, do inicial indivíduo autocentrado da infância passando a preocupação com o outro, a percepção da alteridade; e a autonomia sendo, em certo sentido, derivada do aprendizado bem-sucedido do respeito do aluno às orientações do preceptor, no qual o jovem precisaria inicialmente aceitar ser dirigido por outrem para mais tarde aprender a dirigir a si mesmo. Michel Soëtard estende essa ideia para afirmar a condição contraditória do homem como radicada na própria concepção de educação em Rousseau, o que destaca a necessidade de analisar a obra do filósofo não apenas procurando nela as incongruências, mas compreendendo alguns dos paradoxos expostos como inerentes à existência humana em si mesma: “[...] a ideia de educação, longe de dar lugar a uma nova ideologia, não cessa de arraigar-se na condição contraditória do homem. [...] Necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência [natureza e sociedade, também caberia registrar]: cada termo destas antinomias encontra alimento no *Emílio* [...]. Rousseau continua sendo um produto genuíno do Século das Luzes, mas seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre [...]: o eu sensível, que afirma sua própria verdade na autenticidade de uma existência coerente consigo mesma. Assim, para Rousseau, a educação será a arte de gerir [e não harmonizar] os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma” (SOËTARD, 2010, p. 16).

criança rumo à sua destinação; e do desenvolvimento dos caracteres morais que pautarão a moralidade das relações que esse indivíduo estabelecerá num devir como integrante da sociedade da qual participará. A esse respeito, Boto (1996, p. 26) mostra que refletir sobre

a formação da criança é, em Rousseau, identificar as especificidades do ser infantil. Entretanto, pensar a criança é também em Rousseau projetar o homem do amanhã. Detectando a necessidade de se buscar no homem a sociedade e, para compreendê-la, retomar o estudo do homem, Rousseau deseja primordialmente acoplar política, educação e ética.

Em suma, a educação natural exposta nos dois primeiros livros do *Emílio* figura um artifício rousseauiano para se compreender o homem e a sociedade através da infância, além de lembrar sua capacidade de virtude por meio da observação da criança, ser natural e autêntico que cada indivíduo foi em algum momento anterior.

*O que em mim sente está pensando.*

Fernando Pessoa, *Poesia (1931-1935 e não datada)*

## 4 EDUCAÇÃO MORAL E PERFECTIBILIDADE

O quarto capítulo aborda a educação moral propriamente dita, a qual, segundo Rousseau, começaria efetivamente na adolescência (ou “idade da razão”, aproximadamente aos 15 anos) visando à fase adulta. Analisa-se o conceito de moralidade na concepção de Rousseau; em seguida, a moralidade é relacionada ao surgimento da consciência moral no jovem como condição determinante para a execução de ações morais. É discutida também a ideia de felicidade como sentido para a moralidade e como destinação humana. Nesta seção, é igualmente examinado o conceito de perfectibilidade e sua pertinência como um dos móveis para o desejo humano de aprimoramento através da educação, além do papel da perfectibilidade na evolução das outras faculdades humanas. Posteriormente, resta compreender a natureza da conexão entre liberdade e perfectibilidade, bem como sua função no processo de aperfeiçoamento humano. Consequentemente, estando a capacidade de aperfeiçoamento conectada à liberdade, ambas as disposições – impulsionadas pela consciência – tornam-se faculdades essenciais que distinguem o humano como ser de vontade livre dos demais seres.

### 4.1 A CRIANÇA COMO SENDO UM ELEMENTO QUE DEVE SER MORALMENTE EDUCADO

Em Rousseau, o conceito de infância fundamentado numa ideia de educação natural assume um papel importante concernente ao estabelecimento da passagem da educação natural para a ação moral, iniciada a partir da adolescência no caso de Emílio<sup>22</sup>. A escolha rousseauiana de pensar a educação natural ou sensível como fundamento e estímulo para a

---

<sup>22</sup> Na contemporaneidade, dados os inúmeros estímulos experienciados pelos habitantes das cidades e advindos do progresso científico-tecnológico, bem como do convívio social intensificado, o desenvolvimento da razão e o consequente estabelecimento das relações morais podem ocorrer antes da adolescência. Não efetivamente na infância, mas em algum provável momento entre a infância e a adolescência. De qualquer modo, o que se deseja destacar é a precocidade do florescimento da razão nos habitantes das cidades em relação a Emílio. Este último, ainda que seja um indivíduo hipotético projetado para o estado civil, tem sua inserção na sociedade postergada ao máximo.

educação moral propriamente dita deve-se também ao fato de que o aprendizado moral não é puramente intelectual, pois a consciência é um sentimento (e não um julgamento) inato de acordo com o genebrino, apesar de ser potencializada e confirmada pela razão no estado civil. Por esse motivo, importa compreender a moral rousseauniana eminentemente como uma vivência em vez de pura reflexão, ou melhor, como algo que deve ser experienciado para ser compreendido. Portanto, no âmbito moral não basta o indivíduo saber como proceder em determinada situação se, em última análise, ele não pratica uma ação virtuosa. Por outro lado, segundo o próprio Jean-Jacques, o oposto também é inválido, isto é, uma ação supostamente virtuosa não o é se através dela se intenta manipular, obter alguma vantagem prejudicial a alguém ou mesmo agir movido por ambição desmedida em desacordo com a natureza e as capacidades de quem age. Nesse sentido, tanto a ação como sua intenção devem ser virtuosas.

O surgimento da adolescência é marcado, sobretudo, pelo advento da razão no espírito de Emílio, porém antes dessa etapa há uma fase intermediária entre a infância e a adolescência (dos 12 aos 15 anos) denominada por Rousseau terceira infância. Esse período, segundo o filósofo, representa a época mais feliz vivida pelo jovem, visto que suas forças suplantam suas necessidades, isto é, ele possui mais forças do que realmente necessita, fenômeno que não acontecerá em nenhuma outra fase. Nesse momento, o púbere ainda não se vê atravessado por questões morais características do convívio social; vive absorto nas sensações e no imediatismo de sua própria existência, bastando a si mesmo. Porque sua sensibilidade restringe-se unicamente à sua pessoa prescindindo da alteridade, os limites colocados pelo preceptor para orientar sua liberdade bem regrada ainda são os critérios relacionados mais diretamente à sua conservação, bem-estar e utilidade das coisas, atributos por meio dos quais Emílio deve considerar os fenômenos e aprendizados com que ele se defronta. Assim, imerso numa inofensiva e permitida ignorância, vive o presente e é feliz.

Por volta dos 15 anos, gradualmente o jovem vai sendo introduzido na ordem moral após a aquisição de faculdades, sentimentos e paixões próprios do ser social, tais como a piedade (sentimento natural, mas inequivocamente presente no ser moral), a razão, a imaginação, o amor-próprio, o altruísmo, etc. Essas e outras disposições auxiliam na construção das noções de bem e de mal que conferem à pessoa a dimensão moral de sua existência, alçando-a de ser vivo à parte integrante da espécie humana, fato considerado pelo genebrino o segundo nascimento do homem. A partir do ingresso irreversível de Emílio na vida social ou moral, o anterior desinteresse pela alteridade é substituído pelas relações do adolescente com outras pessoas, a sociedade e o mundo circundante, além do exame dessas relações. De acordo com

Cerizara (1990, pp. 160-161), nessa fase “Jean-Jacques trata da unidade entre corpo e espírito, entre razão e sentimento”, entre corpo físico e corpo político que constitui o ser moral.

No *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau esclarece que tal unidade aconteceria com o alargamento do entendimento humano possibilitado pela emergência das paixões, as quais também trabalham no aperfeiçoamento da razão:

o entendimento humano deve às paixões que, segundo uma opinião geral, lhe devem também muito. É pela sua atividade [das paixões] que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber porque aquele que não tem desejos ou temores dar-se-ia a pena de raciocinar (ROUSSEAU, 1964b, p. 143; trad. bras. 1973a, p. 250).

Dessa maneira, o entendimento se aprimora ao longo da vida do jovem com o auxílio das paixões até o momento propício para a aquisição dos instrumentos necessários para o aparecimento da capacidade de raciocínio. As paixões, nesse caso, são motivadoras da vontade humana de razão e “encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos”. Junto à preparação cognitiva para emergir o ser moral é indispensável o convívio entre os pares, o que caracteriza a moral como originária do tecido social. Eis, então, a definição do ser moral apresentada pelo genebrino: “[...] um ser [...] inteligente, livre e considerado nas suas relações com os demais seres” (ROUSSEAU, 1964b, pp.143 e 124; respectivamente na trad. bras. 1973a, pp. 250 e 235).

Esclarecido o ingresso do homem na moralidade, permanece a seguinte indagação: qual seria a razão que sustenta a necessidade de uma educação moral para a criança e para os indivíduos em geral? Embora pudesse haver uma infinidade de respostas a essa pergunta variando conforme as finalidades da educação abordada, elegeu-se três motivos principais. O primeiro salienta a imprescindibilidade da educação moral devido à insuficiência do instinto para nortear a conduta humana, sendo este suficiente apenas no estado de natureza. No estado civil, a razão juntamente à consciência moral ambas são indispensáveis para orientar a trajetória do homem, uma vez que este traz consigo a perfectibilidade e a liberdade que o podem conduzir tanto ao aperfeiçoamento moral quanto a caminhos nefastos e à má formação do seu caráter. Uma segunda razão trata da amplitude política assumida pela educação na obra rousseauiana, na qual a realização dos ideais republicanos dependeria verdadeiramente do êxito da educação natural e posteriormente da educação moral:

As ideias concernentes à educação natural assumem peso decisivo na 'arquitetônica' dos ideais político-morais de Rousseau: a participação soberana do cidadão adulto no *modelo republicano* governado pela *vontade geral*

pressupõe um longo processo formativo do homem que deve iniciar já na sua primeira infância (DALBOSCO, 2011a, p. 138, grifos do autor).

Ainda a respeito da necessidade de se educar moralmente as crianças, ela se encontra atrelada ao caráter naturalmente bom da personalidade infantil expresso na sua inocência original, o qual precisa ser inicialmente preservado e direcionado a fim de que o indivíduo torne-se moralmente bom quando inserido na moralidade, formação que deve iniciar na infância.

A bondade natural na obra rousseauiana é analisada sob dois aspectos, a saber: o de uma disposição pertencente ao homem natural no estado de natureza e à criança anteriormente à sua inserção na ordem moral. Relativo ao estado de natureza, a construção desta conjectura é idealizada para elucidar a gênese da desigualdade como também para esboçar a ideia de uma bondade natural no homem. Por seu turno, no estado civil, Rousseau informa que

a criança inclina-se naturalmente para a benevolência, pois vê que tudo que a rodeia dispõe-se a ajudá-la, e dessa observação ela toma o hábito de um sentimento favorável à sua espécie; mas à medida que amplia suas relações, suas necessidades, suas dependências ativas ou passivas, o sentimento de suas relações com o outro desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa (ROUSSEAU, 1969b, p. 492; trad. bras. 2004, p. 289).

Sob essa perspectiva, ao salientar a inclinação do infante ao bem, Rousseau assemelha a criança ao hipotético homem natural em termos da pureza do seu caráter. Entretanto, há críticas em relação não tanto à capacidade de provar a bondade natural em si – visto que o estado de natureza talvez nunca tenha existido, o próprio Rousseau o esclarece –, mas à verossimilhança de tal sentimento devido à insuficiência na sua demonstração. Eis a apreciação de Raymond a esse respeito:

Ele [Rousseau] define seu livro como “um tratado da bondade original do homem, destinado a mostrar como o vício e o erro, estranhos à sua constituição, penetram-na de fora e alteram-na de maneira imperceptível”. [...] Mas essa bondade original, Rousseau a teria demonstrado? Ele acreditava tê-la demonstrado. No *Emílio*, nota Pierre Burgelin, essa bondade original parece reduzir-se a um estado de “boa saúde psicofísica” que nada será suficiente para destruir, que nada destruirá de fato, mas a criança, diz ainda Pierre Burgelin, “é desnaturada apenas pela simples presença de um outro” que a sociedade corrompeu necessariamente. O menor gesto feito para esse reencontro provoca nela um desvio irremediável (BURGELIN *apud* RAYMOND, 1969, pp. XI-XII, trad. nossa, grifos do autor).

Nesse aspecto, as críticas de Raymond e Burgelin são procedentes, pois a iminência da corrupção torna-se inevitável dado que a criança fatalmente a conhecerá no seu contato com a sociedade:

se o equilíbrio da “bondade” é o ponto frágil, se uma verdadeira educação segundo a natureza é a coisa mais improvável do mundo, ela não o é porque a criança – bem como o homem “sociável por natureza ou ao menos feito para o tornar-se” (*Emílio*, Livro IV) – é naturalmente constituída para conhecer também “o vício e o erro”? Rousseau não se deixava aprisionar neste círculo. Ele respondia [...] que há uma má e uma boa sociabilidade e que o propósito dela é precisamente o de favorecer seu desenvolvimento na pessoa de Emílio; [...] tentar preservar a natureza no seio da cultura ou tentar imprimir esta sobre aquela (RAYMOND, 1969, p. XII, trad. nossa, grifos do autor).

A despeito da suposta saída encontrada por Rousseau para tal crítica, essa questão refere-se a uma dificuldade patente na filosofia rousseuniana, ou seja, a incapacidade de conciliar respectivamente indivíduo e sociedade, natureza e cultura, assunto abordado ao longo dessa investigação, mas profuso em discussões em qualquer estudo sobre o autor. Quando o ser ingressa na vida social, algo dele se perde: nesse caso, sua bondade natural, ainda que a formação seja orientada na direção de uma boa sociabilidade. No entanto, acredita-se que esse fato não invalidaria a pertinência da educação natural devido aos motivos explicitados no decorrer deste trabalho.

Passando à bondade no estado civil ou à bondade propriamente dita, Rousseau (1969b) a define como sendo o sentimento de amor que um indivíduo possui por seus semelhantes. O conceito de bondade para o genebrino é indissociável da ideia de justiça e comumente atrelado à ideia de belo. Na fase pré-moral do estado de natureza, o homem, vivendo solitariamente, bastaria a si mesmo. Porque não dependeria dos demais, não precisaria unir-se a eles. Assim, seria a medida de si próprio, não existindo, portanto, competição, inveja, cobiça. Desse modo, o mal não teria fundamento, pois não haveria necessidade de prejudicar outrem, visto que as relações morais ocorrem apenas no estado de dependência próprio do convívio social. Não havendo a necessidade de fazer o mal, este homem seria então naturalmente bom. Desta reflexão, surge a defesa rousseuniana de um homem naturalmente inclinado ao bem, alvo de muitas controvérsias.

Conforme Rousseau, quem tudo pudesse jamais se aplicaria em fazer o mal. Essa asserção poderia *grosso modo* corroborar a argumentação segundo a qual a natureza divina (a natureza-providência) é infinitamente boa e desprovida de maldade, pois ela representa a

potência suprema fonte de toda virtude<sup>23</sup>, como crê o filósofo. Segundo Jean-Jacques, a “[...] melhor maneira de encontrar o que é bem [*sic*] é o de procurá-lo sinceramente e não se pode procurá-lo assim por muito tempo sem remontar ao autor de todo bem” (ROUSSEAU, 1994, p. 319). Disso também pode ter resultado a ideia da existência de uma bondade natural – no estado de natureza – possibilitada pela piedade natural (mais uma feição da natureza-providência no homem), prescindindo do recurso à razão num momento em que esta faculdade seria impossível no caráter humano, dada a ausência de sociabilidade no referido estado. Poder-se-ia, então, sugerir que os conceitos rousseauianos de bondade e piedade natural exprimiriam um teor metafísico? De qualquer modo, as críticas existentes à bondade natural dizem respeito ao fato da abordagem do mal revelada por aquela interpretação não considerar o aspecto trágico da condição humana imersa num mundo repleto de maldade:

ele [Rousseau] não foi tocado pelo sentimento do trágico da condição humana num mundo que parece entregue ao mal. “O mal que o homem faz”, escreve ele, “recai sobre ele sem nada alterar no sistema do mundo, sem evitar que a espécie humana ela mesma se conserve apesar do que ela tenha [da maldade desse mundo]”. Desse modo, como não lhe pôde ocorrer a ideia de que o homem teria um dia em suas mãos as chaves da vida e da morte? Que ele teria poder para provocar catástrofes ou para acumular [...] ameaças [...]?” (RAYMOND, 1969, p. XVI, trad. nossa).

Mesmo se pensado ao nível da perfectibilidade da espécie, o mal praticado entre as pessoas afeta decididamente os rumos pelos quais a humanidade escreve sua história, como também a felicidade humana e a própria capacidade de conservação do homem. Veja-se, por exemplo, as catástrofes naturais causadas pela ação humana no planeta, as quais arriscam a própria subsistência da espécie. Referente ao aperfeiçoamento do indivíduo, a crítica de Dalbosco à bondade natural trata da pretensão rousseauiana de tentar por meio da educação proceder à síntese entre dois sentimentos radicalmente distintos como a bondade natural infantil e o egoísmo próprio do homem social proveniente do adulto, ambicionando uma ação moralmente boa:

a 'utopia' pedagógica presente no *Émile* exige que a relação pedagógica entre educador e educando seja capaz de transformar tanto a bondade natural como o egoísmo racionalmente calculado em ação virtuosa. Trata-se de uma grande

---

<sup>23</sup> Rousseau (1969b) explica que apesar disso não se pode declarar deus virtuoso, pois esse atributo encerra um sentido de mérito advindo somente da realização humana. No caso da natureza, ela não precisaria esforçar-se para alcançar tal virtude, visto que é fonte de virtude em si mesma. Logo, no entender de Rousseau, os atributos da virtude recairiam sobre o homem e não sobre a natureza.



ingenuidade que menospreza a capacidade maldosamente destrutiva da ação adulta? Talvez, mas o fato é que Rousseau deposita muita confiança na ação pedagógica do educador, inspirando-se numa ideia normativo-reguladora de natureza (DALBOSCO, 2011b, p. 40, grifo do autor).

No parecer do autor, está a crítica à imagem do educador sobre-humano criada por Rousseau ligada às dificuldades acerca da visão do educador como um ideal tangível da natureza, ambas abordadas no segundo capítulo.

Outra faculdade importante na construção da moralidade é a imaginação. Anterior à razão, a imaginação retira o homem de um eterno presente e confere-lhe a capacidade de previdência, visando ao seu bem-estar e à sua conservação. Porém, semelhante a diversas faculdades influenciadas pela perfectibilidade e pela liberdade, a imaginação abriga um conteúdo de ambivalência ao fomentar uma variedade de desejos no indivíduo, esses nem sempre conforme a virtude. Na pedagogia rousseauiana, a recomendação acerca do banimento das lições verbais do educador dirigidas ao aluno na infância é um indício do entendimento rousseauiano sobre a face negativa da imaginação. Rousseau destaca sua preocupação relativa à imaginação como estímulo ao mal:

O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes (ROUSSEAU, 1969b, p. 305; trad. bras. 2004, p. 75).

Adli também observa as ambiguidades da imaginação ao considerar, citando Derrida, que a mesma faculdade ora pode corromper o indivíduo, ora pode torná-lo capaz de progresso porque abre caminho para a história. Com efeito, sem imaginação não haveria história. A autora ainda julga a imaginação como condição de possibilidade para a capacidade humana de aperfeiçoamento (perfectibilidade).

Adli considera a imaginação responsável por suscitar uma disposição fundamental para o estabelecimento do ser moral: a piedade. Disposição natural que possibilita o surgimento da bondade natural sem o recurso à razão, a piedade é um dado tão natural que, segundo Rousseau (1964b), os próprios animais apresentam alguns traços de compaixão. De modo geral, no estado de natureza ela equivaleria a um princípio de justiça numa condição que prescindiria de leis, dos costumes e da virtude. Embora haja uma imagem da piedade natural anterior ao raciocínio, Paul Arbousse-Bastide em nota ao *Segundo discurso* salienta que este sentimento só é

potencializado e estendido à humanidade por meio da reflexão. Assim, a piedade natural entre os humanos no estágio do ser pré-moral poderia estar relacionada a pequenos grupos familiares, mas não ao gênero humano, entendimento que somente apareceria com o desenvolvimento da razão na mente do homem.

No âmbito da vida civil e da formação moral, gradativamente o indivíduo começa a experimentar suas próprias dores. Este aprendizado acrescido do aperfeiçoamento dos sentidos estimula sua imaginação, a qual conduz o jovem a conhecer os pesares humanos e a se compadecer deles, sobretudo quando passa a compreender a dimensão humana do sofrimento e que, por essa razão, não está imune ao sofrimento que lamenta no outro.

Além de faculdade imprescindível para o desenvolvimento moral do indivíduo, Rousseau considera a piedade a fonte de muitas das virtudes humanas:

os homens jamais passariam de uns monstros se a natureza não lhes tivesse conferido a piedade para apoio da razão [...]. Com efeito, que são a generosidade, a clemência, a humanidade, senão a piedade aplicada aos fracos, aos culpados ou à espécie humana em geral? Até a benquerença e a amizade são, bem entendidas, produções de uma piedade constante fixadas num objeto especial, pois desejar que alguém não sofra não será desejar que seja feliz? (ROUSSEAU, 1964b, p. 155; trad. bras. 1973a, pp. 259-260).

O filósofo igualmente atenta para a importância de a piedade ser conforme a justiça a fim de que não se degenere em fraqueza. Desse modo, é necessário cuidar para não direcioná-la aos maus e ao invés disso deve-se estendê-la a todos, sempre visando ao bem comum da sociedade e da espécie humana para que se configure uma piedade justa.

Nos limites do estado de natureza, Rousseau (1964b) julga a piedade um poderoso freio ao amor de si mesmo, se não prevenindo sua degradação em egoísmo (porque não haveria necessidade de praticar o mal nessa condição), atuando na conservação mútua da espécie, no sentido de, ao se compadecer do sofrimento alheio, o indivíduo socorrer aquele que sofre.

Primeira paixão nascente na pessoa e originária de todas as demais, o amor de si é considerado o instinto ou a necessidade natural de autoconservação de cada indivíduo, disposição própria do ser natural, mas igualmente atuante no ser social. Ao dispensar a alteridade na sua feição própria do estado de natureza, o amor de si corresponde a um princípio de manutenção da espécie humana existente na ausência de uma razão que pudesse assegurar tal habilidade no indivíduo. Porém, o amor de si não é um simples substituto da faculdade racional, visto que acompanha o indivíduo mesmo após a sua inserção na vida social e enquanto ele viver. Ele representa a vigorosa vontade de vida do ser humano expressa no seu desejo de

continuação. Possivelmente as razões do amor de si, em última análise, estariam mais ligadas à subsistência do gênero humano do que apenas à vida do indivíduo, dado o ímpeto expresso por esta faculdade no tocante à conservação da espécie. Como disposição natural, para Rousseau (1969b), o amor de si é um sentimento benévolo, conforme a ordem e harmonia contidas em tudo que é natural à luz dessa filosofia.

No outro extremo está o amor-próprio – sentimento característico do ser moral – concernente a um senso de autovalor que o indivíduo possui. Como o amor-próprio não é neutro do ponto de vista moral, o excessivo autocentramento do indivíduo no estado social torna-se problemático na medida em que o conduz ao egoísmo e à infelicidade igualmente oriundos da geração de necessidades artificiais na vida social. O amor-próprio é o sentimento que leva o homem a considerar as crenças da opinião, as quais, segundo o Rousseau (1969b) não aprovam as ações virtuosas em si mesmas, mas o que é valorado pela maioria. O amor-próprio também estimula o indivíduo a comparar-se aos demais, decorrendo daí a competição, a inveja, a cobiça que, se por um lado movem os progressos do conhecimento, das ciências e das tecnologias, tanto mal podem causar no interior das relações humanas por outro. Para Cerizara, essa comparação impulsionaria a pessoa a perceber tanto as suas próprias desvantagens como a sua superioridade em relação aos demais, podendo originar sentimentos e relações perniciosas de controle e domínio. Assim, o genebrino situa este sentimento como origem das paixões nocivas do homem e, portanto, da maldade humana, ao contrário do amor de si que produziria as paixões benfazejas. A respeito da formação infantil, Wallon esclarece que a introdução do amor-próprio no caráter da criança concede-lhe uma impressão dolorosa e pessimista da sociedade quando começa a perceber as diferenças existentes entre ela e outros indivíduos de sua mesma espécie, o que seria, em síntese, uma noção rudimentar da desigualdade reinante na ordem social.

Um sentimento profundamente afetado pela emergência do amor-próprio é a piedade. Rousseau defende o maior vigor desta última disposição no estado de natureza:

A comiseração [...] mostrar-se-á tanto mais enérgica quanto mais intimamente se identificar o animal espectador com o animal sofredor. Ora, é evidente que essa identificação deveu ser infinitamente mais íntima no estado de natureza do que no estado de raciocínio. É a razão que engendra o amor-próprio e a reflexão o fortifica; faz o homem voltar-se sobre si mesmo; separa-o de quanto o perturba e aflige. É a filosofia que o isola (ROUSSEAU, 1964b, pp. 155-156; trad. bras. 1973a, p. 260).

Ao longo da formação humana, o projeto de educação moral é responsável justamente pela gestão desses contrários. Assim, a piedade moral, para ser válida, deve ser conforme uma justiça

que considere o bem comum em detrimento do individual. O amor de si, por seu turno, seria um critério relativamente preciso a se considerar para a ação humana, ou seja, após julgada justa, a ação do indivíduo deve ponderar o seu sentimento de conservação e bem-estar, bem como o dos demais, limite entre o possível e o impossível para a intervenção na integridade e dignidade alheias e da própria pessoa. No estado civil, a piedade é inequivocamente ofuscada pelos arrebatamentos do amor-próprio. Todavia, segundo Dalbosco (2011a), a piedade – inicialmente natural – só adquire conteúdo moral quando confrontada com o egoísmo racional do amor-próprio nos dilemas da sociabilidade.

Após essas breves explicações sobre o amor de si e o amor-próprio, permanecem algumas questões. O amor de si é bom e conforme a natureza, mas seria este insuficiente para estabelecer relações morais, dado que é direcionado ao próprio indivíduo preocupado com a sua conservação? Já o amor-próprio apresenta sua marca de maldade e egoísmo. Baseado nisso, o questionamento que se impõe é o de como se construiria o amor ao outro. Na infância, a percepção do amor como os seres morais o concebem inexiste para a criança. O primeiro sentimento de uma criança é, de fato, o amor por si mesma. No *Emílio*, Rousseau (1969b) alerta para o longo tempo necessário até que a criança torne-se genuinamente capaz de amar e que ela apenas o fará após ter julgado e comparado ideias, fato que também tardará em acontecer. Enquanto isto não ocorre, a criança naturalmente boa começará a vivenciar uma aproximação do amor ao outro por meio do amor de si. Desse modo, o filósofo ressalta o amor que a criança desenvolve por si mesma no sentido de que a natureza, manifesta no instinto do amor de si, inclina o infante a proteger sua própria conservação. Esta seria a maneira pela qual o infante aprenderia a amar a si próprio, segundo Rousseau. Consequentemente, ele também começa a amar as pessoas que cuidam da sua conservação, a saber: os pais, educadores e cuidadores em geral. Tal apego é um sentimento orgânico, no qual o infante sente prazer e bem-estar quando é bem cuidado por um adulto específico com uma dedicação prolongada, regular e frequente, o que auxiliaria na construção de um vínculo entre eles:

No começo, o apego que tem por sua ama e por sua governanta não passa de hábito. Procura-as porque precisa delas e sente-se bem por tê-las; trata-se mais de conhecimento do que de benevolência. É-lhe preciso muito tempo para compreender que não apenas elas lhe são úteis como também querem sê-lo, e é então que começa a amá-las (ROUSSEAU, 1969b, p. 492; trad. bras. 2004, p. 289).

Rousseau, então, situa o amor ao outro na infância como uma consequência natural do amor de si, no qual o infante inclinar-se-ia a amar e a proteger os que cuidam dele.

No tocante à educação moral propriamente dita e à fase adulta, talvez não seja correto afirmar a existência de uma transformação do amor de si em amor-próprio, pois o primeiro não cessa no espírito humano ainda que seja neutralizado pelo amor-próprio. Pode ser mais adequado falar-se em acontecimento em vez de transformação. Logo, não sendo possível banir o amor-próprio do meio social, a função da formação moral nesse aspecto é também a de refrear seus ímpetos nefastos e trabalhar para conferir uma dimensão mais virtuosa a essa inclinação. Dalbosco (2011a) afirma que a mesma razão que fortifica o amor-próprio no entendimento rousseauiano também poderia, se canalizada para a virtude, auxiliar a pessoa a refletir sobre seu egoísmo e, então, a sentir e a agir com empatia, o que facultaria uma dimensão moral à ação humana que tem o respeito ao outro como critério. A razão, a consciência moral e a piedade são certamente elementos participantes dessa reflexão.

#### 4.2 CONSCIÊNCIA MORAL: AMÁLGAMA DE RAZÃO E NATUREZA NO ESPÍRITO HUMANO

O estudo da consciência na obra de Rousseau abriga uma novidade para o leitor contemporâneo: a visão moderna de consciência enquanto sentimento inato. Embora comumente veicule a ideia de percepção (não-inata, vale destacar), a acepção atual acrescenta àquela uma noção de julgamento e reflexão, se não ausente, ao menos sutil na significação anterior. A concepção moderna de consciência é atribuída a John Locke, vindo a público pela primeira vez na obra *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690). Surpreendentemente, o verbete “consciência” não figura no *Dictionnaire européen des Lumières*<sup>24</sup>, sobretudo quando se sabe que, além de ter influenciado a visão de consciência no século XVIII, o termo foi dicionarizado em *A Dictionary of the English Language* publicado por Samuel Johnson em 1755. Quanto ao seu sentido atual, o vocábulo possivelmente ganharia tal acepção contemporânea após o surgimento de teorias psicológicas ainda inexistentes no século XVIII e que surgiriam apenas no século seguinte.

Definida por Rousseau (1969b) como princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual a pessoa julga suas ações e as de outrem como boas ou más, a consciência é também comumente descrita pelo genebrino como voz interior ou da natureza e não como voz da razão

---

<sup>24</sup> *Dicionário europeu das Luzes* (em tradução livre) com primeira edição em 1997 pela Presses Universitaires de France.

como se poderia supor. Na Ilustração, o conceito de consciência equivalia a uma manifestação da divindade no homem, estando, portanto, atrelada à ideia de bem, a uma intuição que sugeria a ele o que é correto e o predispunha à bondade natural, segundo Rousseau. De acordo com Raymond (1969), a consciência moral confere ao indivíduo o “privilégio da infalibilidade”, tornando o homem semelhante a deus. Isto porque na filosofia rousseauniana essa voz natural corresponderia a critérios infalíveis de verdade e virtude utilizados para orientar as ações humanas, análogo a um princípio moral para reger as condutas: “Veze demais a razão nos engana [...], mas a consciência nunca engana. Ela é o verdadeiro guia do homem; [...] quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder” (ROUSSEAU, 1969b, pp. 594-595; trad. bras. 2004, pp. 405). Neste excerto, Jean-Jacques aproxima a noção de consciência moral à de natureza, transformando aquela em sinônimo de natureza humana, a qual na obra de Rousseau corresponderia a um amálgama dos caracteres individuais frequentemente acrescidos das manifestações de uma natureza-providência.

A respeito da noção de consciência como sentimento inato, importa distinguir esta disposição no estado natural da sua correspondente moral. A consciência adquire dimensão moral com o surgimento da razão no indivíduo e sua inserção na sociabilidade, ingresso no qual potencializa, para o bem e para o mal, a perfectibilidade, a capacidade de razão e a liberdade. Todavia, o genebrino estabelece uma relação de determinação mútua entre consciência e razão, tanto devido ao aparecimento da consciência moral estar condicionado ao desenvolvimento da razão quanto ao fato da consciência (sentimento natural) fundamentar a razão no indivíduo. Rousseau elucida esta conexão: “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela” (ROUSSEAU, 1969b, p. 288; trad. bras. 2004, p. 56).

Contudo, não basta conhecer o bem para ser virtuoso. Nessa reflexão reside um dos elementos cruciais para a compreensão da consciência na filosofia moral rousseauniana a qual, apesar de ser uma exaltação da vontade livre do indivíduo racional, elege um lugar privilegiado para a natureza na conduta do indivíduo no sentido desse ideal de natureza auxiliá-lo na conexão com a porção mais genuína do seu ser e no estabelecimento de relações mais autênticas com os outros. Portanto, a pertinência da educação moral, ou melhor, da moralidade nas relações impõe ao homem a necessidade não apenas de conhecer a virtude, mas de aprender a amá-la e a honrá-la. Por essa razão, o conceito de consciência como sentimento é tão relevante para o entendimento da questão: “Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato” (ROUSSEAU, 1969b, p. 600; trad. bras. 2004, p. 405). Na

*Nova Heloísa*, Rousseau (1994, p. 331) confirmaria a necessidade de exceder o conhecimento da consciência para viver conforme a virtude ao afirmar não ser “suficiente [...] que a virtude seja a base de vossa conduta, se não estabelecerdes essa mesma base sobre um alicerce inabalável” que, neste caso, seria o amor pela virtude estimulado pela consciência moral.

A respeito da abordagem rousseauiana sobre a conexão entre consciência e razão, é importante perceber o sentido necessário de uma relação mútua entre ambas no estado social. Dessa forma, entende-se que uma consciência desprovida de razão deixaria o indivíduo entregue a uma bondade natural, a qual no estado civil impossibilitaria sua própria vida, bem-estar e segurança. Por outro lado, uma razão sem consciência neste contexto, seria uma razão fria e egoísta demais para uma condição social, a qual obriga o homem a sair de si e considerar o outro – ainda que por força de lei civil – a fim de oportunizar o convívio humano. Assim, o entendimento rousseauiano da consciência e da razão mostra que não se pode ser realmente natural no estado civil conforme o molde do homem pré-social:

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 1969b, pp. 249-250; trad. bras. 2004, p. 12).

O desenvolvimento da razão aliado à consciência inata (manifestação da natureza no homem) fomenta o desenvolvimento da natureza humana, a qual passará de consciência inata à consciência moral por meio dos aprendizados morais possibilitados pelo cultivo da razão e da sociabilidade no indivíduo. O emprego adequado da razão é indissociável da própria ideia de consciência para pensar a moralidade nos termos propostos por Rousseau.

O filósofo esclarece a inexistência de moralidade no estado de natureza, constatação particularmente importante para a compreensão deste estado a fim de que, tomando-se a crucial diferença entre os dois, se possa avaliar a situação de degradação do estado civil, estabelecendo o contraponto radical entre uma e outra condição; e igualmente para evitar que se atribua qualidades do homem social e do estado civil, respectivamente ao homem natural e ao estado de natureza. Apesar disso, uma síntese proveniente da relação entre ambas as faculdades (consciência e razão) deve ser realizada a fim de engendrar a moralidade nos indivíduos e torná-los minimamente aptos a conviverem socialmente.

Com o advento da razão no espírito humano, é acrescido à consciência inata um poderoso conteúdo moral advindo da sociabilidade, transformando o puro sentimento inato em

consciência moral, intentando auxiliar o indivíduo a estabelecer critérios para julgar a moralidade das suas ações. Pode-se dizer que a consciência moral sempre aliada à razão ambas lançam o homem na seara da moralidade. Elas transformam-no gradualmente num ser moral, abrigando em si as capacidades de razão e de escolha para arbitrar uma vontade livre e, em consequência disso, a responsabilidade característica do ser que recebe esse nome.

A reciprocidade da relação entre consciência e razão é uma evidência da tentativa rousseauiana de outorgar aos sentimentos naturais humanos o mesmo estatuto que comumente possuem os conteúdos racionais da constituição humana. Nisso consiste um dos aspectos mais inovadores da filosofia de Rousseau. Assim, afora sua face corrompida pela opinião, paixões e preconceitos da vida social, num outro extremo a sensibilidade é encarada em sua obra de modo edificante, sendo vinculada à razão para conferir legitimidade e autenticidade às ações humanas e um recurso para manter o homem no caminho natural. Na infância, a medida da liberdade são as forças da criança e a natureza consubstanciada em necessidade. Com o aparecimento da razão, essa medida torna-se a consciência moral, sentimento inato confirmado pela razão no ato do raciocínio. Em suma, a razão aliada ao sentimento possibilita a compreensão do indivíduo cujo caráter é atravessado por essas duas faculdades de tal modo que é impossível dissociar uma da outra.

#### 4.3 FELICIDADE: SENTIDO PARA A MORALIDADE E DESTINAÇÃO HUMANA

Jean-Jacques acreditava no cultivo da moralidade como a via para atingir uma vida feliz. A moralidade significa um sentimento de respeito à lei concedida pela própria razão. Ela emerge e se constrói no processo de formação e socialização humanas cujo ápice ocorre na fase adulta baseada na fusão definitiva entre consciência moral e razão. Nesta acepção, a moralidade difere da ética porque caracteriza um apreço pela virtude em si mesma, ao passo que a ética pode conduzir o indivíduo a obedecer à lei temendo uma provável sanção ou objetivando alguma vantagem, e não devido a simples ação moral de repelir o vício ou o erro por virtude. De modo geral, poder-se-ia considerar a moralidade uma espécie de amor traduzido em respeito ou apreço pela virtude. Rousseau postulava a importância de amar o dever para bem cumpri-lo, isto é, para agir conforme a virtude da melhor maneira possível.

O filósofo atribui os males provocados pelo homem à sua própria fraqueza; ao desequilíbrio entre as necessidades naturais e as forças do indivíduo; aos abusos de suas



faculdades; e, sobretudo, ao arrebatamento dos afetos ou paixões não-naturais nascidas no espírito humano, tudo isso contribuindo para a infelicidade humana. No entender do filósofo, a maldade e a infelicidade inexistiam no estado de natureza, somente surgindo na condição característica de desigualdade, fraqueza e dependência própria do estado civil, considerada por Rousseau uma situação de corrupção inevitável. No estado civil, a fraqueza humana advém das necessidades supérfluas produzidas pela vida social que provocam excessivos desejos no indivíduo, afastando-o da porção mais autêntica de sua própria natureza e instalando-o em uma posição de dependência das pessoas e coisas: “Cada um de nós, não podendo dispensar os outros, volta a ser, a esse respeito, fraco e miserável. Éramos feitos para sermos homens; as leis e a sociedade voltaram a mergulhar-nos na infância” (ROUSSEAU, 1969b, p. 310; trad. bras. 2004, p. 82). Dessa tensão, surge um paradoxo, pois a mesma sociabilidade que mergulha o indivíduo numa condição de degradação moral atribuída pela sua integração ao estado civil é necessária para humanizá-lo e auxiliá-lo no cumprimento de sua destinação: o aperfeiçoamento que o transforma em tudo que ele pode ser apenas por meio da educação, entendida aqui como a própria vida humana.

Uma das saídas para esse paradoxo, segundo Rousseau (1969b), é um perfeito equilíbrio entre a potência do indivíduo e suas vontades e desejos, aprendizado iniciado por Rousseau desde a infância com a educação natural. Entretanto, Jean-Jacques afirma que para alcançar essa feliz condição não bastaria simplesmente ter poucos desejos, pois isto entorpeceria o desenvolvimento das faculdades, comprometendo o aperfeiçoamento humano e, conseqüentemente, o progresso do indivíduo e da humanidade. Por outro lado, caso fosse possível proceder a uma ampliação das faculdades, a pessoa tornar-se-ia mais miserável, já que poderia haver um desenvolvimento mais potente das faculdades canalizado para o mal. Dessa maneira, quando postula um crescimento proporcional entre potência e vontade, a despeito da faceta ambivalente da perfectibilidade, o genebrino justifica o conteúdo harmonioso e natural do desejo humano no sentido de estimular a perfectibilidade e a liberdade através da vontade humana de criação e superação, movendo o homem de uma situação de não-saber para um saber e de inércia à construção fundamentais para o florescimento da constituição do indivíduo.

O ensinamento da conformidade entre necessidade e força ou potência e vontade está intimamente relacionado à felicidade humana, no sentido de que à luz da filosofia rousseauiana é feliz quem sabe os seus limites e vive de acordo com eles. Isso não significa uma resignação cega e sim uma oportunidade humana de autoconhecimento para que o poder do desejo e da imaginação não extrapole os limites da dignidade, fazendo o homem descer ao mais vil grau de maldade e desumanidade intentando atingir objetivos que ultrapassam as fronteiras da

integridade alheia e a sua própria. Atitudes como essa subjugam, humilham os indivíduos, situando-os numa posição servil contrária aos ideais de liberdade propagados pela Ilustração e pela própria condição humana que prescinde de qualquer filosofia para sentir o valor da liberdade.

A felicidade também seria lograda graças ao desenvolvimento das disposições naturais humanas; ao aprendizado primordial e indispensável da distinção entre natureza e artifício no decorrer da vida do indivíduo no tocante à educação da natureza, do homem e das coisas; ao agir prudente orientado pela razão e ao aprendizado da autonomia. Os dois últimos ocorreriam a partir do nascimento da consciência moral, caso a natureza da criança fosse eficazmente cultivada pelo educador no decorrer de sua formação. Nesse sentido, a felicidade significaria a condução de uma vida conforme os desígnios da natureza. Enfim, um longo e laborioso trabalho a fim de formar um indivíduo virtuoso.

Embora austero em alguns momentos, sobretudo no que concerne aos ensinamentos morais, Rousseau encontra um equilíbrio entre um rigor necessário ao uso do constrangimento (para formar o caráter do aluno ao dar-lhe a medida da sua liberdade) e a satisfação e leveza na sua relação com ele<sup>25</sup>. Não age com inteira austeridade, tampouco é permissivo, deixando a criança em estado de fruição ilimitada. Tendo a felicidade como um dos fins últimos do homem, é razoável que o preceptor tenha procurado cultivar a alegria e amizade na relação com Emílio, no seu vínculo verdadeiramente familiar entre ele e o aluno, e também objetivando ganhar sua confiança e simpatia para a execução dos seus objetivos pedagógicos.

Ainda no que concerne à felicidade, a crítica rousseauiana à previdência, bem como sua ideia de vivenciar e esgotar as possibilidades de cada fase do desenvolvimento do educando conferem mais sentido à vida deste, o qual não apenas é educado visando a um possível amanhã feliz, mas também se dedicando com plenitude e contentamento ao presente:

Quando, porém, imagino uma criança de dez ou doze anos, sadia, forte, bem formada para a idade, ela não provoca em mim nenhuma ideia que não seja agradável [...]; vejo-a ardente, viva, animada, sem preocupações, sem uma longa e penosa previdência, inteiramente entregue ao seu ser atual, gozando de uma plenitude de vida que parece estender-se para fora dela. Prevejo-a em outra idade, exercitando o juízo, o espírito e as forças que nela se desenvolvem todos os dias, dos quais ela dá a cada instante novos indícios; contemplo-a ainda criança e ela me agrada; imagino-a adulta, e ela me agrada ainda mais; seu sangue ardente parece aquecer o meu; creio viver sua vida, e sua

---

<sup>25</sup> Charles (2011, p. 73) destaca o estilo da abordagem dos educadores no preceptorado durante a Ilustração: “No seu quadro privado, buscamos substituir a força e a severidade pela atenção e a delicadeza. É recomendado aos preceptores serem exemplo de virtude e não padrão de autoridade”.

vivacidade rejuvenesce-me (ROUSSEAU, 1969b, p. 419; trad. bras. 2004, p. 203).

A citação do *Emílio* acima revela o momento no qual o educador se comprazia dos resultados da boa formação proporcionada por ele à criança, e, num êxtase, imaginaria identificando-se com ela de certo modo, realizando-se através de sua felicidade. Como se pode observar, o projeto de educação natural rousseauiano presente no *Emílio* revela uma profunda deferência tanto à infância quanto à humanidade em geral. Rousseau considerou a infância um período singular da vida humana no qual o adulto, ao observar e educar a criança, amplia o conhecimento de si mesmo e aproxima-se da autenticidade tão propagada pelo genebrino por meio da convivência com o infante. A crítica à previdência é igualmente estendida à fase adulta, período no qual Rousseau também adverte para a importância da felicidade, dadas as incertezas da existência e a meta que tinha em mente para a destinação humana:

Na incerteza da vida humana, evitemos sobretudo a falsa prudência de imolar o presente pelo futuro; isso [...] equivale a imolar o que é pelo que não será. Tornemos o homem feliz em todas as idades para que, depois de tantos trabalhos, ele não venha a morrer antes de ter sido feliz (ROUSSEAU, 1969b, p. 781; trad. bras. 2004, p. 615).

Ou ainda: “É preciso ser feliz, caro Emílio, tal é o fim de todo ser sensível; é o primeiro desejo que a natureza imprimiu em nós, e o único que nunca nos abandona” (ROUSSEAU, 1969b, p. 814; trad. bras. 2004, pp. 652-653). Essa passagem mostra claramente a ideia rousseauiana de felicidade como finalidade da espécie humana.

Considerando o estado corrompido em que estava imersa a sociedade francesa do século XVIII no entendimento de Rousseau, o genebrino enxergava a felicidade como uma condição sublime sem paralelo na vida civil, somente atingida na solitude do conjectural estado de natureza e/ou na perfeição e harmonia manifestadas pela natureza-providência. De acordo com Wallon (1968, p. 63, trad. nossa), a felicidade “é um dom da natureza” em Rousseau: “Um ser realmente feliz é um ser solitário; só Deus goza de uma felicidade absoluta; quem de nós, porém, tem alguma ideia do que seja isso?” (ROUSSEAU, 1969b, p. 503; trad. bras. 2004, p. 301). O elogio à solidão, traço marcante da misantropia rousseauiana, é de igual forma reiterado na *Nova Heloísa*:

afastar todas as coisas instituídas, trazer novamente tudo para a natureza, dar aos homens o amor de uma vida uniforme e simples, curá-los das fantasias da opinião, devolver-lhes o gosto dos verdadeiros prazeres, fazer-lhes amar a solidão e a paz, mantê-los a alguma distância uns dos outros e, em lugar de excitá-los a se amontoarem nas cidades, levá-los a se espalharem igualmente sobre o território para vivificá-lo em toda parte (ROUSSEAU, 1994, p. 33).

Para Rousseau, não existe felicidade desprovida de virtude na medida em que esta última seria uma espécie de universalização da lei moral fundamental para o estabelecimento da moralidade no convívio humano. O genebrino associa a felicidade a uma conquista, a uma realização humana. De fato, num mundo desigual e impregnado de corrupção, não se é feliz automaticamente e tampouco absolutamente. A felicidade absoluta Rousseau informa ser apenas atingida fora do estado civil, em comunhão com a natureza-providência e/ou num estado de recolhimento alheio à vida social. Portanto, a felicidade relativa da vida moral deve ser construída fundamentada na virtude e na coragem:

não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra virtude vem de força; a força é a base de toda virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo (ROUSSEAU, 1969b, p. 817; trad. bras. 2004, p. 656).

Deve-se compreender a felicidade em Rousseau vinculada a um sentimento de moderação e temperança, algo como uma placidez diante dos infortúnios e reveses da existência, resguardando sempre uma dignidade no sofrimento. Um exemplo pertinente no *Emílio* são os inúmeros relatos sobre a relação do indivíduo com a finitude e a doença, bem como as críticas à frivolidade da medicina sustentadas pelo filósofo. Se, por um lado, seu ideal pode ser considerado uma visão negativa da felicidade – “o primeiro passo em direção à felicidade é o de não sofrer” (ROUSSEAU, 1994, p. 461) –, por outro, ele aproxima a ideia da vida feliz de uma situação de bem-estar, de felicidade mais real e tangível, ao invés de estar vinculada a acontecimentos extraordinários na vida de uma pessoa. Talvez uma felicidade possível. O genebrino em diversos momentos da obra menciona igualmente a importância de se exercer uma atitude de desprendimento em relação tanto às coisas quanto às pessoas. Para tal, o comportamento impassível diante das perturbações e a constância de ânimo tornam-se frequentemente necessários. Rousseau estimulava o cultivo de uma serenidade de alma; no seu ideal um estado quase imperturbável no qual não se sofreria tanto com as intempéries da vida. O objetivo dessa visão – de raízes possivelmente estoicas – seria, segundo Jean-Jacques, a

preservação da liberdade do homem o qual, não estando completamente tomado pelas paixões e hábitos nocivos oriundos do convívio, viveria, então, mais livre e feliz conforme a natureza:

Assim, se quiseses viver feliz e sabiamente [...] que tua condição limite os teus desejos e teus deveres vençam tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser tirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade para nunca seres miserável, a ser constante em teu dever para nunca seres criminoso (ROUSSEAU, 1969b, p. 820; trad. bras. 2004, p. 658).

Além da condução de uma vida conforme a natureza dentro de limites possíveis, no âmbito civil a felicidade do homem está igualmente condicionada ao êxito dos projetos pedagógicos tomados em grande escala como ideais de pessoa, sociedade e mundo que cada realidade possibilita. Todavia, indubitavelmente, diante da sua crítica à civilização, Rousseau não encarava com otimismo o potencial humano de aperfeiçoamento através da educação<sup>26</sup>. Dessa maneira, ao considerar os prováveis desvios e problemas propostos pela perfectibilidade e liberdade relacionadas às paixões humanas e ao aparecimento das necessidades e preferências provenientes da vida citadina e das relações sociais, preconizou a emergência da moralidade como pressuposto para orientar a conduta do homem inserido no meio social.

Wallon concebeu a moral em Rousseau como uma moral de contenção que situa cada indivíduo dentro dos limites traçados pela observância ao jugo imposto pela natureza. Ela é uma espécie de moral negativa que teria a pretensão de, sem êxito, prevenir o indivíduo do sofrimento. A crítica contundente do autor também menciona a tendência individualista da moral rousseauiana, a qual veria na inserção social apenas um meio para a satisfação das necessidades do indivíduo e para atingir o fim último da destinação humana, ou seja, a felicidade pessoal.

Mesmo em face da tragédia da maldade humana diante dos problemas colocados pela sociabilidade, a instauração da moralidade no homem o retira do alheamento amoral característico do amor de si, benéfico no estado natural, mas que seria desastroso se estivesse presente na civilização da forma como é presumido para o estado de natureza. A moralidade torna o homem sensível à alteridade, conferindo-lhe o sentimento do mundo, pois, em tese, muito do que é humano se não o interessa, ao menos o afeta: “*Que me importa?* [...] Tudo nos

---

<sup>26</sup> A esse respeito, Kant (1999, p. 22) ponderou: “[...] uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior tivesse edificado”.

importa, desde que somos dependentes de tudo, e nossa curiosidade estende-se necessariamente junto com nossas necessidades” (ROUSSEAU, 1969b, p. 483; trad. bras. 2004, p. 277, grifo do autor). A ordem moral situa o homem na história, conferindo historicidade às vidas humanas tão autocentradas nos seus microafazeres cotidianos. Ela o faz perceber o lugar da sua existência dentro do grande esquema das coisas, lugar esse que é ou deveria ser nobre e repleto de dignidade por um lado, se considerada a inteireza de cada indivíduo, mas que se comparado à história da espécie humana, é anódino por outro. Assim, a história significa e se fortalece apenas na coletividade da sociabilidade.

#### 4.4 PERFECTIBILIDADE: DIFERENCIAL QUE CONECTA A EDUCAÇÃO À MORALIDADE

A educação por vezes confunde-se com a própria tarefa humana de aperfeiçoamento na medida em que a perfectibilidade perpassa todas as formas de desenvolvimento do indivíduo. Por esse motivo, a perfectibilidade é transversal tanto à obra quanto à ideia de educação em si mesma. Apesar disso, o termo “perfectibilidade” não figura em *Emílio*. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que a capacidade de aperfeiçoamento das faculdades não é uma questão comumente discutida pela pedagogia talvez pelo caráter eminentemente filosófico da discussão que suscita. Ainda no tocante à definição, importa distinguir a capacidade de aperfeiçoamento inata (perfectibilidade) do aperfeiçoamento em si. Este último é produto da ação da perfectibilidade sempre combinada à liberdade humana, porém não é inerente ao homem, dado que necessita de educação para ocorrer.

Julga-se que os acontecimentos e a pressão das circunstâncias ativariam a perfectibilidade, a qual estimularia o surgimento da sensação (faculdade primeira) e logo em seguida a imitação, o que pode ser constatado na observação dos bebês, os quais adquirem esta última aptidão logo em seus primeiros meses de vida. Outra faculdade importante para o aperfeiçoamento da pessoa é a imaginação. Anterior à razão e a todo aparato de faculdades introduzidas pelo senso moral, a imaginação é considerada o motor do aperfeiçoamento. Essa disposição estaria certamente vinculada à memória, porém esta última capacidade não determinaria o nascimento da imaginação, visto que também está presente na constituição de alguns animais. Como os indivíduos já demonstram tal habilidade imaginativa desde a mais tenra idade quando a razão ainda é apenas um horizonte, é possível relacionar o aparecimento da imaginação à perfectibilidade humana.

O estudo da perfectibilidade em Rousseau aliado à exaltação da liberdade como uma das finalidades precípuas da sua educação moral situa como traço marcante do indivíduo a vontade livre em detrimento da capacidade de razão, embora seja sabido que o surgimento da razão no espírito humano potencializaria aquela faculdade. Sobre a aquisição das faculdades, no caso da relação entre razão e liberdade, Rousseau mostra que o aparecimento da liberdade moral no indivíduo necessita tanto da sociabilidade quanto da razão para adquirir dimensão moral. Isto porque as decisões da liberdade precisam dos problemas do convívio humano para se efetivarem; e porque a razão – juntamente à consciência moral – auxiliaria no julgamento e cálculo das ações que a partir de agora, num ambiente corrompido, não podem mais ser ingênuas nos moldes da anterior bondade natural.

Adli (2007, p. 126, trad. nossa) define a perfectibilidade como uma “faculdade de aperfeiçoamento e a liberdade uma faculdade de vontade”, postulando a existência de um trabalho em conjunto entre essas duas disposições com vistas ao aperfeiçoamento humano. Eis uma característica da perfectibilidade: ela existe em potencial, precisando então do auxílio de outras faculdades, sobretudo da liberdade – e demais disposições inicialmente desenvolvidas com o auxílio daquela – para se concretizar em ações e obras humanas. A plasticidade que compõe a capacidade de aperfeiçoamento traz à discussão o caráter ambivalente da perfectibilidade. Dalbosco (2012) credita a essa faculdade e também à liberdade moral a capacidade de outorgar ao homem uma flexibilidade que lhe permite ultrapassar os determinismos naturais do instinto. Assim, a pessoa, dentro de alguns limites, pode construir seu próprio destino, desviar de normas preestabelecidas (para o bem ou para o mal) porque é um agente livre dotado de razão.

Característica do estado civil, a liberdade moral substitui a liberdade natural do estado pré-social, faculdade então puramente física cujos limites correspondiam à própria força do homem. Ao ingressar na sociabilidade, o indivíduo submete-se ao contrato social e “renuncia à liberdade natural em favor da liberdade civil, cujo raio de ação é circunscrito pela vontade geral” (CERIZARA, 1990, p. 87). Nessa atitude, perde-se de modo irreversível a liberdade natural, a espontaneidade, a autenticidade e muitos dos caracteres naturais humanos para se adquirir luzes, conhecimento, civilidade e talvez aperfeiçoamento moral, como bem advertiu Rousseau. A liberdade moral é entendida pelo genebrino como obediência às leis que a pessoa impõe a si mesma, submissão às regras fornecidas por sua própria razão. Conforme essa perspectiva, uma pessoa não é livre quando pode agir indiscriminadamente tendo apenas sua vontade como critério para a tomada de decisões, sobretudo se estas causarem prejuízo a outrem. O indivíduo livre aprendeu o autodomínio, o controle sobre suas paixões para não se deixar escravizar por

elas. Durante a juventude, o jovem inicia o exercício de sua liberdade ainda relativa através da utilização da consciência moral no trato com os demais e em sua conduta de modo geral. Entretanto, cabe notar que o aprendizado da liberdade atinge seu ápice na idade adulta, momento no qual o indivíduo supostamente terá desenvolvido suas capacidades cognitivas e emocionais para exercitar essa liberdade de forma mais plena do que nas fases anteriores.

O conceito de perfectibilidade recorda o pensamento segundo o qual o indivíduo somente é algo porque se torna algo. A perfectibilidade é uma lembrança de que o ser do homem não é fixo. Ele é devir. O homem dotado de perfectibilidade só conhecerá sua própria natureza através de suas ações e criações, pois a perfectibilidade não é materializável. Apenas seus efeitos o são, o que se pode constatar a partir da observação do desenvolvimento das faculdades no decorrer de sua existência e na observação da história humana. Segundo Dalbosco (2012), a concepção de perfectibilidade é também crucial para a crítica social rousseauiana apontar a origem da desigualdade e, conseqüentemente, dos males humanos. Assim, o genebrino mostra, com base neste conceito, que a desigualdade não é um dado natural e sim nascente na sociedade corrompida. Em outras palavras, a desigualdade irrompe devido ao abuso da perfectibilidade e da liberdade.

A perfectibilidade é princípio, condição de possibilidade para a liberdade e para todas as demais faculdades. Adli afirma que a capacidade de aperfeiçoamento abre a possibilidade de mudança, mas a transformação em si é realizada na concretude da liberdade, cujo indício pode ser constatado por meio do aperfeiçoamento da pessoa e da espécie. Dessa maneira, Dalbosco (2012) aponta que a plasticidade conferida à constituição humana pela perfectibilidade previne Rousseau de ser um completo pessimista, a despeito de suas contundentes críticas à civilização. Assim, a introdução do conceito de perfectibilidade para a compreensão da natureza humana em tal pensamento filosófico confere ao destino humano um caráter aberto, o qual pode tomar direções nefastas se mal conduzido, mas também é capaz de moralidade, do sublime, do altruísmo, de grandeza.

Nesse sentido, talvez Rousseau tenha sido um tanto ingênuo na sua abordagem da bondade natural, a qual de certo modo desresponsabiliza o indivíduo pela sua própria capacidade de maldade. E igualmente no plano doméstico e particular da sua pedagogia, na completa atribuição da corrupção no espírito humano ao insucesso da educação moral ministrada pelo educador, o qual na sua filosofia da educação ganha ares sobre-humanos de difícil concepção. O genebrino não considerou, por exemplo, a má índole existente na personalidade de alguns indivíduos e/ou simplesmente as decisões racionais assumidas por esses, os quais, mesmo sendo produto de uma educação moral aparentemente profícua, rompem



radicalmente com essa ideia excelsa de moralidade propalada por essa filosofia. Ademais, o aprofundamento das análises relativas à maldade no caráter da pessoa ocorre também com o advento dos estudos no campo da Psicologia, os quais não foram obra do seu tempo, o que é necessário compreender para não arriscar empreender análises anacrônicas dos textos do filósofo.

No tocante à educação moral, a perfectibilidade é o elemento que torna possível o aperfeiçoamento humano por meio da educação, ou seja, é condição de possibilidade para a própria educação. Adli cita Gouhier, o qual introduz o conceito de perfectibilidade, objetivando distinguir a educação do adestramento em virtude do conteúdo intrínseco de liberdade que aquela encerra (GOUHIER *apud* ADLI, 2007). Em suma, a função do homem e da humanidade deve ser a de ir ao encontro de sua destinação, isto é, construir seu próprio destino, trabalhar pelo seu aperfeiçoamento através do aprendizado contínuo proporcionado pela educação, seja ela formal ou por meio da “ciência comum dos sábios” da qual tratou Rousseau. Esse melhoramento é sempre direcionado a um devir, o que situa o futuro humano como indeterminado e, por esse motivo, apareceria a necessidade de constante educação tentando orientar esse ser em constante mudança.

O fato de o aperfeiçoamento estar sempre inconcluso, comumente angustia o indivíduo dada a sua usual dificuldade no trato com a incompletude característica da natureza humana. Toda pessoa nasce faltosa, constatação inescapável com a qual se há de lidar. Entretanto, é justamente esse teor de inacabamento da natureza humana que lança o homem em busca de um aperfeiçoamento cada vez maior, podendo ser realizado apenas por meio da educação. Assim, a certeza de que, de modo geral o homem pode concretizar as disposições de sua natureza e as produções da história de forma cada vez mais desenvolvida, não deveria causar angústia ao se encontrar nisso a própria falta presente no pensamento segundo o qual se poderia sempre ter realizado algo de maneira melhor do que o já feito. Ao contrário, deve-se apontar para a possibilidade de um contínuo aperfeiçoamento humano concedido pela perfectibilidade (realizada na liberdade) através dos aperfeiçoamentos do indivíduo nos desenvolvimentos das faculdades e da espécie humana por meio das aquisições da história. Ou seja, o caráter perfectível humano deveria ser menos causa de desespero e infelicidade e mais expectativa no devir humano, já que não se pode prescindir do aspecto faltoso que marca sua natureza.

Kant considerava o segredo da perfeição da natureza humana oculto no problema da educação. Por essa razão, é crucial articular a educação e a moralidade com a perfectibilidade. Baseado no *Emílio*, pode-se dizer que a perfectibilidade humana se concretiza na obra da educação, pois uma formação bem-sucedida é um dos estágios mais elevados da realização

humana. A perfectibilidade abrange essa profunda disposição humana que impulsiona a pessoa a criar e transformar sua própria existência. Ocorre no limite onde a vida acontece, vida tomada aqui no sentido de movimento, criação, mudança. O caráter perfectível do indivíduo aliado à educação torna-se um poderoso instrumento para promover o aperfeiçoamento da humanidade, o que também pode abrir a “perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana”, como imaginou Kant (1999, p. 17).

*Quando o homem chega dentro da criança, o infinito cai e a casa começa.*

José Inácio Vieira de Melo, *O Galope de Ulisses*

## CONCLUSÃO

Apesar de apresentar diversas cenas no decorrer do *Emílio* nas quais expunha exercícios planejados para suscitar conhecimentos no jovem, o filósofo não possuía de fato uma proposta pedagógica definida no sentido de haver um plano concreto de atividades, um currículo para a formação do seu aluno. Tampouco esta era sua intenção ao conceber a obra<sup>27</sup>. No caso da presente investigação, um dos interesses não era identificar essas propostas – caso existissem – e sim analisar os princípios que subjazem e orientam a educação moral rousseauiana e como a perfectibilidade articular-se-ia a essa formação. Por esses motivos, o próprio Rousseau destacou ser a obra não um tratado de educação, pois não objetiva exprimir preceitos na matéria, e sim um estudo filosófico sobre a bondade natural do homem, tomando como base seu protótipo mais anterior no estado social: a criança.

Em seu projeto de educação natural na infância, Rousseau forjou uma criança imaginária, educada distante do convívio social e dos vícios dele advindos. O objetivo de Rousseau era conhecer a essência da criança, desenvolver as características mais genuínas daquela natureza infantil, e, com base nesse conhecimento, melhor educá-la. Então, refletiu sobre a educação nas fases iniciais, etapa fundamental para a consolidação da base formativa do indivíduo. O êxito deste período – entre outros fatores – determina a tarefa precípua da pedagogia rousseauiana, isto é, a formação moral do indivíduo que se traduz na educação de homens livres, capazes de bom julgamento, ações virtuosas e alheios à insociabilidade, ao desrespeito, aos excessos de toda sorte, entre outros constrangimentos. Ideais elevados conforme o ânimo rousseauiano para tratar dos temas morais.

A finalidade da educação moral é, portanto, formar o indivíduo sensato, autônomo, virtuoso. O autodomínio regula a tensão inerente à condição humana presente no arrebatamento das paixões – provocado pela instauração das necessidades supérfluas, pelos preconceitos da opinião e pelos conflitos provenientes das relações sociais em geral –, nos anseios pragmáticos

---

<sup>27</sup> Rousseau confessa: “Acreditarão estar lendo menos um tratado de educação do que os devaneios de um visionário sobre a educação” (ROUSSEAU, 1969b, p. 242; trad. bras. 2004, p. 4).

de civilização do indivíduo advindos do seu caráter perfectível (perfectibilidade) e de sua capacidade de razão. Durante a adolescência, esta última – juntamente à consciência moral – auxilia o jovem a regular sua autonomia e liberdade a partir da idade da razão.

Do mesmo modo que o conceito de natureza alcança toda a obra rousseauiana, a ideia de uma educação natural abrange toda a formação de Emílio. Contudo, a noção de educação natural vigente na primeira e segunda infâncias está vinculada à utilização da necessidade e da força da criança (expressões da natureza no espírito infantil) como guias para as suas ações. Por essa razão, trata-se de uma formação orientada para o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos do educando, estes últimos instrumentos de inteligência da criança a fim de dimensionar suas forças e necessidades, o que vai regular sua autonomia e liberdade durante esse período. Por outro lado, iniciada a idade da razão (aproximadamente aos 15 anos na educação de Emílio), educar conforme a natureza significa a tentativa de aproximar-se de uma verdade moral acerca do homem, isto é, reduzi-lo à sua simplicidade e autenticidade para assim atingir seu estado mais genuíno sob o ponto de vista moral. Na prática, isto significa um agir orientado por uma consciência moral – que em Rousseau assume a forma de um sentimento moral inato ao homem, voz interior, feição da natureza presente no caráter humano – a qual, apesar de anterior à razão, é confirmada por meio desta na atividade do raciocínio.

Cabe esclarecer que a perspectiva de moralidade defendida neste trabalho não está relacionada a uma visão moralizante e paternalista, nascente no indivíduo através de uma consciência que seria imposta do educador para o educando ou meramente aprendida pelo aluno. Importa compreender o desenvolvimento da moralidade sob uma ótica interna da tomada de consciência do indivíduo e não externa, na qual o educador seria o único responsável por construir uma consciência moral no aluno. Certamente, não se está excluindo a parcela de responsabilidade do educador em suscitar a compreensão do senso moral no aprendiz através, sobretudo, do desenvolvimento da consciência moral e do cultivo da razão. Deseja-se apenas realçar a singularidade desse processo no decorrer da formação do indivíduo e que esse não depende apenas do educador.

Sem dúvida, há profunda complexidade envolvida no desenvolvimento da educação moral. Entretanto, muito embora não seja simples alcançar tal ideal de formação humana, isso não significa que não se deve tê-lo como horizonte. Apesar de suas mordazes críticas à civilização, do elogio ao isolamento, de um significativo grau de misantropia presente em suas análises e mesmo não havendo expectativa alguma em relação a um aperfeiçoamento moral da humanidade como ele o concebia, Rousseau sabia que a perfectibilidade aliada à liberdade, ambas inexoravelmente lançariam o indivíduo na seara da sociabilidade:

Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela<sup>28</sup> (ROUSSEAU, 1969b, p. 654; trad. bras. 2004, p. 470).

Portanto, muito embora o posicionamento rousseauiano em defesa de uma educação preceptoral destoasse radicalmente da maioria das concepções dos seus contemporâneos, os quais defendiam uma instrução pública – como Diderot, por exemplo – poder-se-ia dizer que, ainda assim, para ele a educação desembocaria em tema de Estado no sentido de que sua formação moral visava ao homem que inevitavelmente viveria numa sociedade regida sob o signo de um contrato social<sup>29</sup>.

Acredita-se que Rousseau estabelece ideais morais elevados tanto porque acreditava verdadeiramente na pertinência da retomada de um tratamento moral direcionado à civilização – respectivamente por meio da formação moral do indivíduo e da observância e cumprimento das leis no corpo político – quanto para que cada qual pudesse avançar o máximo que seu ideal lhe permitisse dentro das possibilidades fornecidas em cada contexto<sup>30</sup>. Ainda que nenhum progresso moral se efetivasse, a convocação rousseauiana à moral incitava a lembrança do

---

<sup>28</sup> A respeito do aprendizado da vida social, em *Émile e Sophie ou os solitários* Rousseau atribui a Emílio uma forma viva e ativa. Obra considerada continuação do *Emílio*, nela é apresentado o referido personagem, homem agora inserido numa sociedade corrupta, real, vivendo os problemas e desafios da vida conjugal e adulta sem a proteção do preceptor. Ao final da *Segunda Carta*, eis algumas conclusões expressas por Emílio acerca das relações sociais ou morais: “Cumpro minha tarefa, fico no meu lugar, uso esta curta vida com inocência e simplicidade, já faço um grande bem com o mal que deixo de fazer entre meus semelhantes, satisfaço minhas necessidades satisfazendo as deles, eu os sirvo sem jamais prejudicá-los, dou-lhes o exemplo de ser bom e feliz sem preocupação e dificuldade: repudiei meu patrimônio, e vivo; não faço nada de injusto, e vivo; não peço esmola, e vivo. Sou, portanto, útil aos outros na proporção de minha subsistência: pois os homens não dão nada em troca de nada”, bem como “[...] se a liberdade consistisse em fazer o que se quer, homem algum seria livre; que todos são fracos, dependentes das coisas, da dura necessidade; que aquele que melhor sabe querer tudo o que esta ordena é o mais livre, já que nunca é forçado a fazer o que não quer” (ROUSSEAU, 1969a, pp. 914 e 917; respectivamente na trad. bras. 1973a, pp. 76-77 e 81-82).

<sup>29</sup> Embora não se tenha analisado o *Contrato social* nesta investigação, visto que dentre as escolhas realizadas para esse estudo a referida obra não pôde figurar nele, reconhece-se a capital razão política da realização da educação moral em *Emílio*.

<sup>30</sup> Segundo Kant (1999, p. 17), uma “[...] ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. [...] Em primeiro lugar, basta que a nossa ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetua-la não sejam absolutamente impossíveis de superar. Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? A ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente”. Kant (1999, p. 22) ainda complementa a argumentação anterior afirmando a porção de devir que a educação encerra: “Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter antes os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação”.

ideal de moralidade conferido ao homem por uma natureza-providência, destacando o dever individual de não relegá-lo ao esquecimento e de viver em conformidade com ele:

Ao criar o homem, [deus] dotou-o de todas as faculdades necessárias para cumprir o que [se] exigia dele e, quando lhe pedimos o poder de agir bem, não lhe pedimos nada que já não nos tenha dado. Deu-nos a razão para conhecer o bem, a consciência para amá-lo e a liberdade para escolhê-lo. É nestes dons sublimes que consiste a graça divina e, como todos os recebemos [esses dons], somos todos responsáveis por eles (ROUSSEAU, 1994, p. 587).

Neste outro excerto, Rousseau mais uma vez relembra que a moralidade é factível ainda que pouco praticada ou que se desacredite neste ideal:

A vaidade, medindo as forças da natureza pela nossa fraqueza, faz-nos considerar quiméricas as qualidades que não sentimos em nós mesmos; a preguiça e o vício apoiam-se nessa pretensa impossibilidade e o que não se vê todos os dias o homem fraco assegura que não se vê nunca. É este erro que é preciso destruir. São estes grandes objetos a que é preciso habituar-se a sentir e a ver a fim de retirar de si qualquer pretexto para não imitá-los. A alma eleva-se [...] na contemplação desses divinos modelos, [...] procuramos nos tornar semelhantes a eles e não suportamos mais nada de medíocre sem um desgosto mortal (ROUSSEAU, 1994, pp. 66-67).

Passagens como essas são um real clamor pela insistência na moralidade não apenas como uma medida para resolução de conflitos, mas como condição de possibilidade para o próprio convívio humano. Além disso, a interpretação revela a factibilidade da moralidade mesmo que os vícios impregnados no caráter do indivíduo o impedissem de perceber tal constatação. O ideal de moralidade como normatividade que o constitui à luz dessa interpretação paira tácita ou explicitamente no território das relações possíveis, entendimento que Rousseau persiste em ressaltar ao longo de toda sua obra. No entanto, a moralidade caracteriza uma disposição despertada, sobretudo, através de um efetivo aperfeiçoamento moral do indivíduo por meio da educação, desenvolvimento inevitavelmente dependente do aperfeiçoamento da espécie para avançar, caracterizando uma relação de reciprocidade entre ambos. Dessa forma, delineia-se uma das grandes tensões presentes na obra rousseauiana, pois embora a educação moral tenha feito de Emílio um homem virtuoso (o que significa de antemão um trabalho complexo e ausente de garantias) na solidão, o maior impasse seria vivenciar essa virtude num quadro social de corrupção.

Devido a essa dificuldade, a primazia da educação do homem é a escolha assumida por Rousseau. No entanto, se ele será um cidadão, se viverá em meio à sociedade, isto não é necessariamente um grande problema para o genebrino, embora essa inserção social seja amplamente discutida na obra porque necessária à educação do jovem e devido aos desdobramentos políticos da formação do indivíduo que recairiam numa sociedade regida sob um contrato social. A realidade humana é concebida por intermédio de processos essencialmente educativos, os quais requerem a construção da humanidade no indivíduo, concretizada através de uma educação moral (entendida como a própria moral) que, para Rousseau, subjaz à política. Disso resulta que o aprendizado moral, segundo o filósofo, deve iniciar com a educação doméstica<sup>31</sup>. Em virtude da anterioridade da moral em relação à política, é imprescindível que antes de ser cidadão, o educando torne-se pessoa. Por essa razão, não está no topo das preocupações de Rousseau se Emílio estará apto ou não a viver em sociedade. Ele considera que se bem-educado para a virtude e a reflexão, Emílio poderia sobreviver em qualquer contexto. Todavia, talvez essa questão não seja tão simples quanto pareça, pois caso *Emílio* seja interpretado como obra ficcional e filosófica, antevê-se que o romance é um arquétipo utilizado por Rousseau para explicitar os princípios de sua pedagogia e de sua educação moral, em vez de ser um modelo empírico. Por outro lado, caso se julgue a obra como um tratado de educação, bem como se for considerada a factibilidade da educação preconizada por Rousseau (seu apelo prático), Emílio é um indivíduo, o qual justamente devido à sua natureza benévola e seu caráter moralizado, seria incapaz de viver em sociedade.

Sendo a capacidade de aperfeiçoamento anterior à sociabilidade, poder-se-ia questionar a pertinência de uma educação moral em um cenário no qual a perfectibilidade apareceria antes de tudo. Isso se deve ao fato de que a perfectibilidade representa uma disposição natural que pode ou não ser desenvolvida. Ademais, a educação é uma arte, interferência de um ou mais educadores, instituições e pessoas, sem a qual o aluno caminharia numa trajetória de progresso inevitável para o pior. Embora adquira princípios bastante diversificados segundo o público, contexto e objetivos traçados para sua realização, a educação moral – seja escolar ou preceptoral, seja formal ou informal – é um dos elementos que torna possível o próprio convívio. Não se pode prescindir dessa formação porque o instinto exclusivamente não bastaria para nortear o caminho do indivíduo no estado civil. O homem é atravessado por uma vontade constante e exaustiva de superação (influenciada pela perfectibilidade e pela liberdade) da qual emana uma

---

<sup>31</sup> “Como se não fosse pela pequena pátria que é a família que o coração se liga à grande! Como se não fossem o bom filho, o bom marido, o bom pai que fizessem o bom cidadão!” (ROUSSEAU, 1969b, p. 700; trad. bras. 2004, p. 524).

potência criadora de construção, por um lado, e destruição, por outro, mas que são constitutivas da condição humana cujo aspecto de grandeza e degradação é marcado pela plasticidade e inventividade que o humano encerra. O indivíduo é tudo o que pode ser somente através da educação, isto é, suas potencialidades somente florescem por meio de uma formação que significa sua própria vida à luz dessa abordagem. Nesse sentido, é imprescindível a existência de uma educação moral para orientar a liberdade; e somente uma razão livre poderia lidar com os dilemas próprios da perfectibilidade e da liberdade, os quais, caso não recebam um efetivo tratamento moral (educação moral) podem conduzir as pessoas a caminhos nefastos e a má formação do caráter.

Desse modo, a condição de possibilidade para uma educação moral é a capacidade de aperfeiçoamento (perfectibilidade), responsável pelo desenvolvimento de todas as faculdades humanas, bem como da liberdade moral necessária à vida social. Assim, por mais contundente que seja a crítica rousseauiana à civilização e por mais iminente que seja a corrupção no estado civil, o desenvolvimento moral possibilitado somente pelo convívio humano é imprescindível tanto para o aperfeiçoamento do indivíduo quanto da espécie. Por essa razão, defende-se, por um lado, uma conexão necessária entre educação e moralidade para estimular a trajetória de aperfeiçoamento humano nos termos de uma perfectibilidade da espécie, bem como para legitimar a emergência da perfectibilidade juntamente a uma justa liberdade a fim de promover a moralidade pretendida para impulsionar o aperfeiçoamento do indivíduo. Por outro lado, postula-se igualmente que o nexa entre educação e moralidade se fortalece filosoficamente através do conceito de perfectibilidade, havendo também uma relação de determinação mútua em certo aspecto, sem obliterar o fato de que, em última instância, a perfectibilidade é considerada a faculdade que rege todas as demais, sendo então fundamento para a própria educação moral.



## REFERÊNCIAS

ADLI, Saloua. **La perfectibilité chez Rousseau**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – UFR Sciences Humaines, UPMF, Grenoble (França), 2006-2007.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Lourdes S. Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973a (Coleção Os Pensadores, XXIV).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, pp. 207-225, jan.-abr. 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHARLES, Sébastien. Paideia e filosofia no Século das Luzes. Trad. de Maria das Graças de Souza e Antônio Carlos dos Santos. In: OLIVEIRA, Everaldo de; MENEZES, Edmilson (Orgs.). **Modernidade filosófica**: um projeto, múltiplos caminhos. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011b.

\_\_\_\_\_. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. In: **Revista educação e sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, pp. 175-193, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Perfectibilité e formação humana no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. In: ESPÍNDOLA, Arlei de (Org.). **Rousseau: pontos e contrapontos**. São Paulo: Barcarolla, 2012.

ESPÍNDOLA, Arlei de. **Rousseau leitor de Sêneca**: entre os pressupostos e a originalidade de sua filosofia moral. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

JAEGER, Werner. O lugar dos gregos na história da educação. In: JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia** [1923]. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MARTINS, Maurício R. Educação na primeira infância e o papel do educador no Livro I. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

MORETTO, Fulvia M. L. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: HUCITEC, 1994.

PAIVA, Wilson A. de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. In: **Controvérsia**. São Leopoldo, v.3, n.2, pp. 60-65, jul./dez. 2007.

RAYMOND, Marcel. Les écrits sur l'éducation et la morale. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1969 (Collection "Bibliothèque de la Pléiade", Tome IV).

REVEL, Jacques et al. Formas da privatização. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe (Orgs.). **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, v.3.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta a Christophe de Beaumont [1762]. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Trad. de José Oscar de A. Marques [et al.]. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** [1755]. Trad. de Lourdes S. Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973a (Coleção Os Pensadores, XXIV).

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre as Ciências e as Artes** [1750]. Trad. de Lourdes S. Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973b (Coleção Os Pensadores, XXIV).

\_\_\_\_\_. **Émile e Sophie ou os solitários** [1780]. Trad. de Françoise Galler. São Paulo: Hedra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da educação** [1762]. Trad. de Roberto L. Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Júlia ou a Nova Heloísa** [1761]. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: HUCITEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Discours sur les sciences et les arts [1750]. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1964a (Collection Bibliothèque de la Pléiade, Tome III).

\_\_\_\_\_. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes [1755]. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1964b (Collection Bibliothèque de la Pléiade, Tome III).

\_\_\_\_\_. Emile et Sophie, ou les solitaires [1780]. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1969a (Collection Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV).

\_\_\_\_\_. Émile ou de l'éducation [1762]. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1969b (Collection Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV).

\_\_\_\_\_. Lettre à Christophe de Beaumont [1762]. In: **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1969b (Collection Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV).

SCHLOBACH, Jochen. Progrès. In: DELON, Michel (Org.). **Dictionnaire européen des Lumières**. Paris: PUF, 2010.

SOARES, Marcio; PICHLER, Nadir A. Educação, filosofia e antiguidade: algumas questões sobre a paideia grega. In: MÜHL, Eldon H.; DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A. (Orgs.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOËTARD, Michel. Jean-Jacques Rousseau. In: SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Trad. e org. de José E. Romão e Verone Lane. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

TOMAZELLI, Gilberto L. Emílio ou da educação: uma visão panorâmica da obra. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas: Alínea, 2011.

WALLON, Henri. Écrits et souvenirs: Introduction à l'Émile. In: **Enfance**. Paris, Tome 21, n°1-2, pp. 53-89, 1968.